

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika předškolního věku

**KOMPETENCE SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA
A SOCIÁLNÍHO PRACOVNÍKA Z POHLEDU
SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ**

**COMPETENCES OF SPECIAL PEDAGOGUE
AND SOCIAL WORKER FROM THE SPECIAL
PEDAGOGUES' PERSPECTIVE**

Bakalářská práce: 12-FP-KSS-2011

Autor:

Lenka Havlíková

Podpis:

Vedoucí práce: PhDr. Václava Tomická, Ph.D.

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
62	10	0	13	36	1

V Liberci dne: 23. 6. 2013

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Lenka Havlíková
Osobní číslo: P10000156
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika předškolního věku
Název tématu: Kompetence speciálního pedagoga a sociálního pracovníka
z pohledu speciálních pedagogů
Zadávající katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl: Analyzovat možnosti spolupráce speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků při řešení výchovně-vzdělávacích potřeb žáků.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metoda: Dotazník.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

ČÁMSKÝ, P., SEMBDNER, J., KRUTILOVÁ, D., 2011. Sociální služby v ČR v teorii a praxi. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0027-7.

HELUS, Z., 2007. Sociální psychologie pro pedagogy. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.

JESENSKÝ, J., 1998. Integrace - znamení doby. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-691-0.

KRAUS, B., 2008. Základy sociální pedagogiky. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.

PROCHÁZKA, M., 2012. Sociální pedagogika. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.

PRŮCHA, J., 2005. Moderní pedagogika. 4., akt. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-503-5.

SPECK, K., 2007. Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 1. vyd. Stuttgart: UTB. ISBN 978-3-8252-2929-0.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Václava Tomická, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

1. dubna 2012

Termín odevzdání bakalářské práce:

26. dubna 2013



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.

vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2012

Čestné prohlášení

Název práce: Kompetence speciálního pedagoga a sociálního pracovníka
z pohledu speciálních pedagogů

Jméno a příjmení autora: Lenka Havlíková

Osobní číslo: P10000156

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 23. 6. 2013

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své bakalářské práce, PhDr. Václavě Tomické, Ph.D. Tato práce by bez její podpory a hlavně trpělivosti nevznikla. Dále děkuji všem, kteří mě při vytváření práce podporovali a také těm, kteří mi poskytli data v bakalářské práci zpracovaná.

V Liberci dne: 23. 6.2013

Název bakalářské práce: Kompetence speciálního pedagoga a sociálního pracovníka z pohledu speciálních pedagogů

Jméno a příjmení autora: Lenka Havlíková

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2012/2013

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Václava Tomická, Ph.D.

Anotace:

Bakalářská práce se zabývá pohledem pedagogů na kompetence školního speciálního pedagoga. Byla napsána v rámci mezinárodní studie na podporu zjištění míry potřeby zavedení funkce školního sociálního pracovníka, respektive speciálního pedagoga, která by měla být legislativně ukotvená. Cílem práce bylo pomocí dotazníkového šetření zmapovat názory pedagogů na kompetence sociálních pracovníků a speciálních pedagogů, přičemž se orientuje na kompetence školního speciálního pedagoga.

Práce je rozdělená do dvou částí. Teoretická část bakalářské práce se zabývá legislativním vymezením dané problematiky, definováním základních pojmů a vybranými názory odborníků na tuto problematiku. Praktická část bakalářské práce zjišťuje názory pedagogů na potřebu zavedení pozice školního speciálního pedagoga (zaměstnance školy) a následně na jeho kompetence při řešení problémů žáků běžných škol v rámci výchovně vzdělávacího procesu. V závěru práce jsou nastíněna opatření, která by mohla vést v konečné fázi k ustanovení pozice školního speciálního pedagoga.

Klíčová slova:

školní speciální pedagog, legislativa, integrace, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, kompetence speciálního pedagoga, prevence

Title of the bachelor thesis: Competences of Special Pedagogue and Social Worker from the Special Pedagogue's Perspective

Author: Lenka Havlíková

Academic year of the bachelor thesis submission: 2012/2013

Supervisor: PhDr. Václava Tomická, Ph.D.

Summary:

The bachelor's thesis deals with pedagogues' view on the competences of a school special education teacher. The thesis has been compiled within the frame of an international study supporting the determination of the needs rate to establish a position of a school social worker, or a special education teacher, whose functions should be legislatively anchored. The aim of the thesis is to find out and determine the teachers' views on the competencies of a social worker and a special education teacher through a survey oriented on the competences of school special education teachers.

The thesis is divided into two parts. The theoretical part of the bachelor's thesis deals with a legislative definition of the problem, defining the basic concepts and presenting selected opinions of experts in this field. The practical part of the bachelor's thesis presents the views of pedagogues on the introduction of a school special education teacher position (as a school employee), and subsequently his/her duties and competences while solving the problems of regular schools within educational programme. At the end of the thesis you will find an outline of measures leading in their final phase to establishing a school special education teacher position.

Key words:

school special education teacher/pedagogue, legislation, integration, pupil with special educational needs, special education teacher competence, prevention

Obsah

Obsah	8
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	9
ÚVOD	11
TEORETICKÁ ČÁST	13
1 Legislativní zakotvení	13
2 Definice klíčových pojmů	14
3 Poradenství v sociálních službách	21
4 Poradenství ve školství	23
4.1 Příčiny nárůstu počtu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	24
4.2 Poradenští pracovníci ve škole.....	28
PRAKTICKÁ ČÁST.....	31
5 Cíl praktické části a účel průzkumu	31
5.1 Stanovení předpokladů.....	31
6 Použitá metoda a technika sběru dat	32
7 Popis zkoumaného vzorku.....	33
8 Průběh průzkumu.....	34
9 Interpretace získaných dat	34
10 Souhrn výsledků a diskuse	50
ZÁVĚR	54
NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ	56
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	58
SEZNAM PŘÍLOH.....	62

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: posuzování rodinného prostředí žáků v případě problémů (viz s. 35)

Tabulka č. 2: organizování preventivních aktivit, zaměřených na prevenci sociálně patologických jevů ve škole (viz s. 36)

Tabulka č. 3: spolupráce s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi (viz s. 37)

Tabulka č. 4: poradenství žákům, rodičům, ale i učitelům a dalším pracovníkům školy v oblasti řešení edukačních problémů žáků (viz s. 38)

Tabulka č. 5: pomoc žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním v zapojení do vrstevnické skupiny (viz s. 39)

Tabulka č. 6: propagace školy, přispívání k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti (viz s. 40)

Tabulka č. 7: podíl speciálních pedagogů na řešení problémů žáků (viz s. 41)

Tabulka č. 8: činnosti školních speciálních pedagogů přispívající ke zvýšení školské úspěšnosti žáků (viz s. 43)

Tabulka č. 9: cílové skupiny školních speciálních pedagogů (viz s. 45)

Tabulka č. 10: argumentace ve prospěch ustavení pracovní pozice školních speciálních pedagogů (viz s. 46)

Tabulka č. 11: podmínky pro ustavení pracovní pozice školních speciálních pedagogů (viz s. 47)

Tabulka č. 12: překážky, bránící ustavení pracovní pozice školních speciálních pedagogů (viz s. 47)

Tabulka č. 13: překážky, bránící ustavení pracovní pozice školních speciálních pedagogů na úrovni odborných zaměstnanců škol a školských zařízení (viz s. 48)

Seznam grafů

Graf č. 1: posuzování rodinného prostředí žáků v případě problémů (v procentech) (viz s. 35)

Graf č. 2: organizování preventivních aktivit, zaměřených na prevenci sociálně patologických jevů ve škole (v procentech) (viz s. 36)

Graf č. 3: spolupráce s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi (viz s. 37)

Graf č. 4: poradenství žákům, rodičům, ale i učitelům a dalším pracovníkům školy v oblasti řešení edukačních problémů žáků (v procentech) (viz s. 38)

Graf č. 5: pomoc žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním v zapojení do vrstevnické skupiny (v procentech) (viz s. 39)

Graf č. 6: propagace školy, přispívání k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti (v procentech) (viz s. 40)

Graf č. 7: podíl speciálních pedagogů na řešení problémů žáků (v procentech) (viz s. 42)

Graf č. 8: činnosti školních speciálních pedagogů přispívající ke zvýšení školské úspěšnosti žáků (v procentech) (viz s. 44)

Graf č. 9: cílové skupiny školních speciálních pedagogů (v procentech) (viz s. 45)

Graf č. 10: Zvolení speciálního pedagoga jako kompetentní osoby v dané problematice v závislosti na délce praxe (v procentech) (viz s. 50)

ÚVOD

Práce byla napsána jako součást mezinárodní studie na podporu legislativního zavedení funkce školního speciálního pedagoga do škol. Pod tímto pojmem se rozumí začlenění této pozice na roveň školních psychologů, školních sociálních pracovníků a běžných učitelů. Autorka si toto téma vybrala, protože je přesvědčená o tom, že s vývojem postmoderní společnosti se mění potřeby lidstva ve všech oblastech života, oblast vzdělávání a výchovy nevýjímaje, neboť tvoří základnu budoucího společenského uplatnění každého jedince. V roce 2005 vznikla na základě nového školského zákona možnost zřizovat takzvaná školní poradenská pracoviště, jejichž členy by byli školní psychologové a/nebo speciální pedagogové. Mezi lety 2009-2011 pod záštitou Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR proběhl v rámci ESF projekt RŠPP-VIP II, který měl za cíl mimo jiné doplnit systém školních poradenských služeb, redefinici systému školních a školských poradenských služeb, vydefinování specifik podpůrného poradenského systému pro školu a vytvoření systému kariérového růstu školních psychologů a školních speciálních pedagogů v návaznosti na prezenční formy vzdělávání. Podle studie provedené v roce 1995 Institutem pedagogicko-psychologického poradenství pracovali tehdy na školách poradenští pracovníci převážně ve funkci výchovného poradce, cca na 40 školách byla zřízena funkce školního psychologa a školní speciální pedagogové působili na školách jen ojediněle. Podle projektu RŠPP-VIP II, zmíněného výše, pracovalo ve 140 školách v letech 2009-2011 76 školních psychologů a 70 školních speciálních pedagogů. V prvním monitorovacím období (červenec-září 2009) byla školními psychology a školními speciálními pracovníky poskytnuta podpora 23 336krát. V osmém monitorovacím období (duben-červen 2011) byla podpora poskytnuta 44 940krát. Z uvedených čísel je patrný nárůst objemu poskytovaných služeb, což by měl být argument pro zřizování adekvátních školních pracovišť. A protože v běžných školách tato pracoviště jsou zřizována stále jen zřídka, domnívá se autorka, že by bylo vhodné i touto prací tyto snahy podpořit.

Práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část v první kapitole pojednává o legislativních dokumentech, na jejichž základě se uskutečňuje výchova a vzdělávání osob intaktních, i těch se speciálními vzdělávacími potřebami. V další kapitole jsou uvedeny definice klíčových pojmů, což by mělo vést ke snazšímu pochopení tématu. Třetí kapitola se zabývá poradenstvím v sociálních službách v bezprostřední návaznosti na

školní prostředí, čtvrtá kapitola se zabývá poradenstvím ve školství. Její součástí je parafráze Přílohy č. 3 k Vyhlášce č. 72/2005 Sb. Tato příloha vymezuje standardní činnosti školních poradenských pracovníků. Pracovníci mohou být jednak zaměstnanci školy, jednak zaměstnanci zpravidla Pedagogicko-psychologických poraden s působností na dané škole.

V praktické části si autorka klade za cíl zjistit názory pedagogické veřejnosti na ustavení pozice školního speciálního pedagoga a na rozsah pracovních kompetencí nejen speciálního pedagoga, ale i dalších odborníků spolupracujících při komplexní péči o vzdělávané jedince.

Názory odborníků, které podle mínění autorky podporují myšlenku pomoci všem účastníkům edukačního procesu, jsou diskutovány.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Legislativní zakotvení

Základním legislativním dokumentem zajišťujícím právo všech dětí na vzdělání je Listina práv a svobod, která je součástí Ústavy České republiky. V roce 1991 vznikl zákon č. 390/1991 Sb. O předškolních a školských zařízeních, který novelizoval zákon č. 76/78 Sb. a později byl novelizován zákony č. 256/94 a 284/2002 Sb. Zrušen byl zákonem č. 561/2004 Sb.

Po společenských změnách v roce 1989 se péče o děti se speciálními vzdělávacími potřebami řídila Vyhláškou MŠMT ČR č. 399/1991 Sb. ze dne 13. září 1991 O speciálních školách a speciálních mateřských školách. Tato vyhláška byla zrušena předpisem č. 127/97. Konkrétní pravidla péče o děti se specifickými poruchami učení vymezoval pokyn MŠMT č. j. 23 472/92-21 k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení v základní škole. V tomto pokynu se specifikuje využívání individuálního vzdělávacího plánu. V roce 2001 prošel pokyn novelizací. V roce 1993 vyšel pokyn MŠMT ČR č. j. 17 228/93-22 k užívání slovního hodnocení žáků základní školy. Konkrétní realizační podmínky pro integraci žáků se specifickými poruchami učení vymezuje Metodický pokyn MŠMT ČR č. j. 16 138/98-24 k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení.

Aktuálním dokumentem, kterým se řídí vzdělávání, je zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, takzvaný školský zákon. Tento zákon byl v roce 2011 novelizován vyhláškou č. 472/2011.

Podle vyhlášky č. 72/2005 Sb. a její novely č. 116/2011, O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, se poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních poskytují „dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením.“ Poradenské služby slouží k „prevenci a řešení výukových a výchovných obtíží, projevů různých forem rizikového chování, které předchází vzniku sociálně patologických jevů a dalších problémů souvisejících se vzděláváním a s motivací k překonávání problémových situací, vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním

znevýhodněním, vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky nadané a mimořádně nadané, zmírňování důsledků zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění a prevenci jeho vzniku“ (§2 116/2011 Sb.).

Vyhláška č. 73/2005 se zabývá vzděláváním znevýhodněných dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tato vyhláška byla v roce 2011 novelizována vyhláškou č. 147/2011.

2 Definice klíčových pojmů

Pojmy, které jsou v této kapitole definovány, jsou pro snazší orientaci seřazeny abecedně.

Asistent pedagoga

„Nově zavedená kategorie pedagogických pracovníků. ... Asistent pedagoga může působit ve školách nebo školských zařízeních, zejména těch, kde je větší počet žáků znevýhodněných zdravotně nebo sociálně, např. v přípravných třídách pro romské žáky, ve školách vzdělávajících děti imigrantů, ve školách, kde jsou integrováni žáci se zdravotním postižením...“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 20).

Inkluze, inkluzivní vzdělávání, inkluzivní škola

„Vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol. Škola vytvářející prostor pro realizaci principu spravedlivých vzdělávacích příležitostí. Je vstřícná pro všechny děti, respektuje odlišnosti (etnické, jazykové, náboženské, fyzické aj.)“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 104). V širším slova smyslu se jedná o zapojení handicapovaných jedinců do co nejširšího okruhu běžných činností a společenského života, s co nejmenším potřebou speciálních prostředků a postupů.

Integrace (též integrované vzdělávání)

Integrace je snaha o zapojení osob s postižením do běžného života. Jejím cílem je „poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky a přitom respektovat jejich specifické potřeby“ (Průcha,

Walterová, Mareš 2009, s. 107). Podle Jesenského (1998, s. 21-26) pojem integrace chápeme jako „spolužití postižených a nepostižených na přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin.“ Samozřejmostí je použití speciálních pomůcek, prostředků a pomoci handicapovaným.

Znovu Jesenský (1998, s. 21-2) zmiňuje, že „integrace je legislativně zpracovaná jen v dílčích oblastech, že se hovoří jen o školské integraci a na ni navazující legislativě.“ Integrace souvisí s rozvojem osobnosti a procesem učení. Její realizace vyžaduje i část specifických podmínek vyplývajících ze specifických potřeb. „Pedagogickou integraci chápeme jako dynamický, postupně se rozvíjející jev cílového charakteru, ve kterém dochází k partnerskému soužití, komunikaci a kooperaci postižených a intaktních účastníků pedagogického procesu za podmínky vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání při oboustranně aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací. Může přitom jít o skupiny zdravotně, sociálně, kulturně nebo jinak znevýhodněné, o skupiny se speciálními potřebami (v různých společensko-kulturních a civilizačních oblastech) a jejich intaktní partnery“ (Jesenský 1998, s. 25).

Kompetence

„V pedagogickém pojetí znamená schopnost, dovednost, způsob úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly zejména v pracovních a jiných životních situacích.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 129) Tato definice je upravena pro osobnost učitele, pro osobnost žáka jsou kompetence definovány takto: „Je to termín uplatňovaný v kurikulárních dokumentech v ČR a v zahraničí, snaží se postihnout, že cíl školního vzdělávání mladé generace není jen osvojení poznatků a dovedností, ale i vytváření způsobilostí přesahujících do mimoškolního prostředí“ (Průcha, Walterová, Mareš, in Kocurová 2002).

Kompetence obou hlavních účastníků edukačního procesu, čili učitele a žáka, spolu vytvářejí systém. Na základě Delorsova konceptu čtyř pilířů vzdělávání žáků (a sice učit se poznávat, učit se žít společně s ostatními, učit se jednat a učit se být) byly vytvořeny kompetence učitele, a to: oborově předmětová, didaktická/psychodidaktická, pedagogická, informační, manažerská, diagnostická, hodnotící, sociální, prosociální, komunikativní, intervenční, osobnostně kultivující, multikulturní, enviromentální, proevropská, diagnostická, kompetence k zdravému životnímu stylu a poradensko-konzultační kompetence (Kocurová, 2002, s. 313).

Metodik prevence / Preventista sociálně patologických jevů

Preventista sociálně patologických jevů působí na škole jako osoba poskytující poradenství spolu s výchovným poradcem, eventuálně speciálním pedagogem a školním psychologem.

Školní metodik prevence podle webových stránek 3. Základní školy Most:

- Zpracovává Minimální preventivní program. Podílí se na jeho realizaci.
- Poskytuje ostatním pedagogickým pracovníkům školy odborné informace z oblasti prevence.
- Spolupracuje při řešení krizových situací v případě výskytu sociálně patologických jevů ve škole. Navrhuje řešení.
- Úzce spolupracuje s rodiči problémových žáků a s žáky.
- Organizuje další aktivity pro snížení rizik těchto jevů.
- Spolupracuje s dalšími poradenskými a krizovými zařízeními v této oblasti (Středisko výchovné péče, Pedagogicko-psychologická poradna, Městská policie a Policie ČR). (<http://www.3zsmost.cz/skolni-prevence/skolni-preventista>).

Podpůrné prostředky/Podpůrná struktura vzdělávání/Podpůrná opatření

„Systém institucí a služeb napomáhajících vytvářet vhodné podmínky, řešit problémy a odstraňovat nedostatky vzniklé při fungování vzdělávacího systému. Zahrnuje pedagogicko-psychologické a poradenské služby, ... ” (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 205)

„Podpůrné opatření je opatření ve vzdělávání žáka, které vyžaduje vedle pedagogické i speciálně pedagogickou nebo psychologickou diagnostiku žáka, významné úpravy v organizaci vzdělávání žáka, zařazení speciálně pedagogických metod, využívání speciálních vyučovacích pomůcek a případně také zařazení žáka do individuálního nebo skupinového vzdělávání, tvorbu IVP, podporu ve výuce s pomocí asistenta pedagoga“ (<http://www.nuv.cz/ramps/zprava>).

Pod podpůrným opatřením si můžeme představit například snížení počtu žáků ve třídě, speciální výukové pomůcky, slovní hodnocení, úpravy testů a zkoušení, učitele, který ovládá znakový jazyk pro sluchově postižené, Pichtův psací stroj a podobně.

Prevence

Prevence je velmi široký pojem, který má přesah do mnoha různých oborů lidské činnosti a působení, oblast vzdělávání nevyjímaje.

Podle definice v Pedagogickém slovníku je prevence „soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům, zejména onemocnění, poškození, sociálně-patologickým jevům“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 218).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy řadí prevenci na nikoli zanedbávané místo ve své působnosti a zodpovídá především za následující činnosti:

- Koncepti, obsah a koordinaci v oblasti specifické primární prevence rizikového chování u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy.
- Zpracovávání metodických, koncepčních a dalších materiálů souvisejících s problematikou specifické primární prevence rizikového chování.
- Spolupráci, koordinaci a organizaci pracovních setkání s krajskými školskými koordinátory prevence, metodiky prevence v PPP a pracovníky SVP působícími v oblasti primární prevence rizikového chování aj.

Sociální pedagogika

„Disciplína pedagogiky zabývající se širokým okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 269).

Sociální pedagogika se stává stále častěji skloňovaným pojmem, ale jen málo z nás si pod ním představí něco konkrétního, mnohým tato disciplína také často splývá s pedagogikou speciální. Sociální pedagogika je často považována za mezní obor. Zkoumá primárně sociální vztahy v procesu výchovy a vliv sociálního prostředí na člověka. Dále se zabývá výchovou i mimo vyučování a péčí o sociálně problémové jedince (děti a mládež, opuštění jedinci, jedinci v krizových situacích).

Sociální pedagogika, jak už název napovídá, se zabývá výchovou a ovlivňováním rizikových a sociálně znevýhodněných skupin. Pomáhá také rodinám s problémovými dětmi, dětem, které jsou ohrožené drogami a lidem propuštěným například z vazby.

Sociální práce

„Sociální práce je společenskovední disciplína, studijní obor i oblast praktické činnosti, jejímž cílem je odhalování, vysvětlování, zmírňování a řešení sociálních problémů (např. chudoby, zanedbávání výchovy dětí, diskriminace určitých skupin, delikvence mládeže, nezaměstnanosti)...Sociální pracovníci pomáhají jednotlivcům, rodinám, skupinám i komunitám dosáhnout způsobilosti k sociálnímu uplatnění nebo ji získat zpět. Kromě toho pomáhají vytvářet pro jejich uplatnění příznivé společenské podmínky...Obor sociální práce se v mnohém překrývá se sociální pedagogikou“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 270).

Sociální práce je i akademickou disciplínou, která se zabývá teorií a výzkumem života lidí a výsledky používá ke zlepšení kvality života.

Sociální práce se snaží o prosazování sociální spravedlnosti, zlepšování kvality života a rozvíjení plného potenciálu každého jednotlivce, skupin a společenství. Sociální pracovníci mohou pracovat ve výzkumu, praxi nebo vyšším vzdělání. Výzkum často směřuje do oblastí sociální politiky, veřejné správy, hodnocení sociálních programů, a mezinárodního nebo komunitního rozvoje.

Speciální pedagog

„Pedagog, který má vzdělání a kvalifikaci pro práci s osobami vyžadujícími zvláštní péči ve školách a zařízeních speciálního školství“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 277). Školní speciální pedagog působí na škole jako poradce spolu se školním metodikem prevence (jak již bylo zmíněno výše), výchovným poradcem, případně školním psychologem, eventuálně jinými vybranými kolegy.

Speciální pedagogika

Speciální pedagogika je pedagogická disciplína, celý vědní obor, který se zabývá výchovou a vzděláváním zdravotně postižených a znevýhodněných osob a také výchovou

a vzděláváním sociálně znevýhodněných osob. Tuto definici doplňuje charakteristika speciální pedagogiky z Pedagogického slovníku: „V současné době přechází speciální pedagogika od zaměření na školní věk k celoživotní péči o jedince se speciálními potřebami, přispívá k řešení otázek integrace žáků zdravotně postižených mezi běžnou populaci" (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 277).

Speciální pedagogika patří mezi obory humanitní, proto také spolupracuje s ostatními humanitními obory, jako jsou psychologie, sociologie a filosofie, ale také například s biologií a medicínou, ekonomii a právem, technickými disciplínami (protetika ve spojení s počítačovými technologiemi). Podle Slowíka (2007, s. 19) je „vztah mezi speciální pedagogikou a pedagogikou složitější.“ I když speciální pedagogika z pedagogiky vychází, postupem času se z ní stala samostatná vědní disciplína s vlastními základy se svojí historií, teorií i praxí.

Cíle speciální pedagogiky vidí Fischer se Škodou (2008, s. 14) v dosažení co nejvyššího možného začlenění jedince s handicapem do společnosti a jeho alespoň určitého stupně vzdělání nebo postupného rozvoje některé oblasti.

Speciální vzdělávací potřeby

„Termínem se vyjadřuje to, že kromě většinové populace žáků, studentů a dospělých, jejichž vzdělávání probíhá běžnými formami, existují různé skupiny lidí, jejichž vzdělávací potřeby jsou specifické: žáci se zdravotním postižením, žáci ze znevýhodněného sociálního prostředí, žáci s mimořádným nadáním, děti a dospělí z rodin imigrantů, etnických a jazykových menšin aj“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 268).

Kocurová (2002, s. 296) tuto definici ještě doplňuje o připomínku, že „žáci se specifickými poruchami učení mají v zásadě tytéž potřeby jako ostatní lidé, problémem však může být, vzhledem k postižení, jejich individuální realizace.“ Proto v souvislosti s naplňováním jejich speciálních potřeb hovoří o zpřístupňování (vzdělání, sociální integrace, kulturního vyžití) a o vyrovnávání příležitostí (seberealizace, společenského uplatnění), a tedy o jejich inkluzi v nejširším slova smyslu.

Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou dle §16 školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) považovány osoby: „se zdravotním postižením (tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami, vývojovými poruchami učení

nebo chování), se zdravotním znevýhodněním (zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování), se sociálním znevýhodněním (z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu).“

Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení je souhrnné označení skupin různých poruch, které se projevují obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání, dále poruchy soustředění aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 279). Tyto poruchy se projevují obtížemi při výuce čtení, psaní a pravopisu při adekvátním vedení, přiměřené inteligenci a vhodném působení prostředí. „Specifické poruchy učení nepříznivě ovlivňují vzdělávací proces a osobnostní rozvoj jedince, negativně působí na rozvoj intelektových a kognitivních funkcí“ (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012, s. 21). Rozlišujeme dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii jako hlavní poruchy a dyspínii, dysmúzii a dyspraxii jako vedlejší poruchy. Je potřeba konstatovat, že v poslední době se do popředí zájmu dostává dyspraxie jako výchozí porucha, protože obtíže, které ji provázejí, zasahují do všech oblastí.

Jako příčina vzniku specifických poruch učení se uvádí drobné organické poškození mozku, které vzniká nejčastěji v prenatálním nebo perinatálním období. Významnou roli hraje dědičnost (Slowík 2007, s. 125, Michalová 2008, s. 33).

(Školní) Psycholog

„Zpravidla pracovník školního poradenského pracoviště. Psycholog, který prošel postgraduální přípravou ve školní psychologii. Na rozdíl od pracovníka pedagogicko-psychologické poradny má pracoviště přímo ve škole, obvykle má ve své působnosti několik škol. Jeho klientelu tvoří jednotliví žáci, školní třídy, učitelé, učitelský sbor, vedení školy, rodiče. Činnost školního psychologa zahrnuje: diagnostiku a depistáž, konzultační, poradenské a intervenční práce, metodickou práci a vzdělávací činnost“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 301). Štech se Zapletalovou (2013, s. 9) píše, že na začátku devadesátých let panovala obava ze zavedení nové pozice psychologa jako zaměstnance školy zejména z důvodu obavy ohrožení kompetencí výchovných poradců a poradenských psychologů. Tento

argument se v následné praktické části pokusíme vyvrátit. Stejně jako v argumentaci pro zavedení pozice školního speciálního pedagoga se argumentovalo nedostatkem finančních prostředků, respektive jejich snížením na úkor ostatních pracovníků. Tento argument bude pravděpodobně potvrzen.

Výchovný poradce

Podle definice v Pedagogickém slovníku (2009, s. 347) je výchovným poradcem „učitel, který absolvoval specializační studium a působí v rámci systému výchovného poradenství na základních, středních a speciálních školách.“ K jeho hlavním úkolům patří informační činnost pro žáky, rodiče, pedagogické pracovníky i pracovníky mimo rezort školství, sledování a hodnocení vývoje žáků včetně diagnostické činnosti, vlastní návrhy na opatření v rámci výchovy a vzdělávání žáků ve škole, konzultační služby pro žáky a rodiče, metodická pomoc třídním učitelům a ostatním pedagogickým pracovníkům v daných oblastech.”

Instituce výchovného poradce byla zřízena v českých zemích nejprve jako poradenství pro volbu povolání. První poradna vznikla v roce 1919 v Brně. Následně po skončení 2. světové války až do roku 1957 byl vývoj poraden přerušeno. V roce 1958 vznikla první dětská psychologická poradna v Brně. V roce 1961 došlo na základě zhodnocení výsledků průzkumu ohledně volby povolání provedeného poradnami k ustavení funkce specializovaného pracovníka ve škole – výchovného poradce. Ve druhé polovině 70. let došlo ke kodifikaci terminologie. Tato instrukce zároveň znamenala větší prosazení pedagogů ve výchovném poradenství. V roce 1989 se začala připravovat nová směrnice, ta však nebyla dokončena (<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=397>).

3 Poradenství v sociálních službách

Poradenství v sociálních službách se řídí zákonem č. 180/2006 Sb. O sociálních službách. Sociální poradenství se dělí na dvě složky, a sice na základní sociální poradenství, které musí být schopen poskytnout kdokoli z poskytovatelů sociální péče, ale také například výchovný poradce na škole, metodik prevence, školní psycholog i běžný učitel; a odborné sociální poradenství, které zahrnuje občanské poradny, manželské a rodinné poradny, sociální práci s osobami společensky nepříznivě postavenými, poradny pro oběti trestných činů a domácího násilí, sociálně právní poradenství pro osoby se zdravotním postižením a seniory. Kromě

poradenství také zprostředkovává kontakty, terapeutické činnosti. Součástí odborného poradenství je i půjčování kompenzačních pomůcek.

Mezi poradenské služby týkající se bezprostředně vzdělávání patří sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi. Jsou to bezúplatné „ambulantní služby poskytované rodině s dítětem, u kterého existují rizika ohrožení jeho vývoje nebo je jeho vývoj ohrožen v důsledku dopadů dlouhodobě obtížné sociální situace, kterou rodiče nedokáží sami bez pomoci překonat. Služba obsahuje výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, zprostředkování kontaktu se společenským prostředím, terapeutické činnosti a pomoc při prosazování práv a zájmů” (<http://www.mpsv.cz/cs/9>). Publikace Sociální služby (2008) na s. 80 přidává bližší definice ohrožení vývoje dítěte jako „zejména snížené schopnosti a/nebo dovednosti rodičů při jejich péči o dítě (např. z důvodu nízkého věku, postižení, závislosti na návykových látkách), zdravotní postižení dítěte, zjištěné a/nebo prokázané zanedbání nebo zneužití dítěte zákonnými zástupci nebo jinými osobami žijícími v domácnosti.” Mezi zanedbání povinné péče se po této stránce může řadit také záškoláctví, pozdní příchody, nedostatečná připravenost žáků na hodiny, nenošení pomůcek.

Další sociální službou, která se dotýká dětí a mládeže ve školním věku, čili školy jako instituce, jsou terénní programy. „Terénní programy jsou služby poskytované osobám, které vedou nebo jsou ohroženy rizikovým způsobem života. Služba je určena pro problémové skupiny dětí a mládeže, uživatele drog, osoby bez přístřeší, osoby žijící v sociálně vyloučených komunitách a jiné sociálně ohrožené skupiny. Cílem služby je tyto osoby vyhledávat a minimalizovat rizika jejich způsobu života. Služba obsahuje zprostředkování kontaktu se společenským prostředím a pomoc při prosazování práv a zájmů” (<http://www.mpsv.cz/cs/9>). Školním spolupracovníkem pro orgány sociální péče by podle názoru autorky měl být školní metodik prevence a výchovný poradce, eventuálně školní speciální pedagog. Matulayová ale uvádí (2006, s. 1-2), že dnes je pedagog vystaven ve své každodenní práci nutnosti řešení tzv. nestandardních pedagogických situací, což jsou například protesty a nedisciplinovanost, žákovské žerty a recese, spory mezi žáky, zvláštní vztahy mezi učiteli a žáky, zásahy z okolí školy, a že je nereálné od něj očekávat, že takovou situaci zvládne vyřešit. Proto se staví na stranu odborné veřejnosti, která vynakládá úsilí na zřízení pozice na Slovensku nazvané pedagog školy, pro kterou by se nejlépe hodil sociální pracovník.

Institucemi zabývajícími se sociálním poradenstvím nejsou jen státní instituce jako Ministerstvo sociálních věcí, Vládní výbor pro zdravotně postižené občany, ale také nejrůznější nadace, asociace, neziskové organizace, jako je například Asociace rodičů a přátel zdravotně postižených dětí v ČR, která pomáhá zdravotně postiženým dětem a jejich rodičům a zaměřuje se na zkvalitnění poradenství v oblasti potřeb rodin se zdravotně postiženým dítětem a na vzdělávací akce. Další nevládní organizací je Asociace vozíčkářů a zdravotně i mentálně postižených, která poskytuje komplexní sociálně zdravotní péči, poradenství v oblasti kompenzačních a rehabilitačních pomůcek, vyhlášek a zákonů, rady při rekvalifikaci a zaměstnávání lidí s postižením a tzv. "vzájemné poradenství" – výměna zkušeností ve všech oblastech života lidí se zdravotním postižením. Z ostatních bychom rádi zmínili Českou asociaci pro duševní zdraví, Českou unii neslyšících, Ligu za práva vozíčkářů, Sjednocenou organizaci nevidomých a slabozrakých ČR, Společnost DUHA, Svaz diabetiků ČR, Svaz paraplegiků a další. Z mezinárodních společností je to Evropské fórum postižených (EDF), Centrum pro studia postižení (CDS), Mezinárodní organizace postižených (DPI), Advokační centrum pro práva duševně postižených (MDAC), Mezinárodní organizace pro práva duševně postižených (MDRI) a Svět postižených (Disability World).

4 Poradenství ve školství

Poradenství ve školství se dělí na několik základních rovin, a sice na „prevenci školní neúspěšnosti, primární prevenci sociálně-patologických jevů, kariérové poradenství integrující vzdělávací, informační a poradenskou podporu vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění, odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žáků z jiného kulturního prostředí a žáků se sociálním znevýhodněním, péči o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků, průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými či výukovými obtížemi a vytváření předpokladů pro jejich snižování a metodickou podporu učitelům při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických poznatků a dovedností do vzdělávací činnosti školy” (§7 Vyhl. č. 72/200 Sb., Nov. č. 116/2011).

Z výše uvedených poradenských činností ve škole vyplývá také personální obsazení a kompetence zúčastněných poradenských pracovníků. „Ředitel základní, střední a vyšší odborné školy zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole zpravidla výchovným poradcem a školním metodikem prevence, kteří spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Poskytování poradenských

služeb ve škole může být zajišťováno i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem” (§7 Vyhl. č. 72/2005 Sb., Nov. č. 116/2011).

4.1 Příčiny nárůstu počtu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Příčiny nárůstu počtu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami můžeme spatřovat v několika oblastech:

1) Medicínské

S rozvojem reprodukční medicíny a neonatologie se v moderní době daří zachránit i děti, jež by dříve předčasné narození nepřežily. S vývojem centrálního nervového systému a jeho nezralostí jsou spojovány také některé další problémy nedonošených dětí v pozdějším věku. V některých případech, kdy se motorický a kognitivní vývoj významně neodchyluje od normy, se však mohou projevit poruchy učení a chování, zmiňovány jsou nejčastěji dyslexie či dysgrafie, LMD a ADHD (Peychl 2005, s. 125). Také Šándorová (2005, s. 42) ve své publikaci uvádí, že i u zdravých nedonošenců se mohou v průběhu pozdějšího vývoje objevit poruchy pozornosti, lehčí poruchy řeči, specifické poruchy učení či vizuomotorické obtíže. Sobotková uvádí mimo jiné, že „vývojové problémy se mohou začít objevovat až v pozdějším věku, v průběhu dozrávání CNS, kdy jsou zároveň na dítě kladeny stále větší požadavky – např. ve školním věku. Dlouhodobé studie ukazují, že problémy často přetrvávají do věku adolescence i do dospělosti.“

Mezi chováním dětí nedonošených a dětí donošených byly prokázány výrazné rozdíly. Nedonošené děti bývají dráždivější, labilnější, ale také méně reaktivní na smyslové a sociální podněty. Je však pravdou, že rozdíly v chování nelze přičítat pouze samotné nedonošenosti, svou roli hraje jistě také biologická i psychologická nepřipravenost dítěte na změnu prostředí (Šándorová, 2005, s. 42).

Obecně platí, jak uvádí Pešatová (2005, s. 18), že s poklesem gestačního věku a porodní hmotnosti narůstá nepřímě úměrně riziko vzniku retinopatie nedonošených, což je poškození sítnice, které může vést až k vrozené slepotě.

Dalším rizikem, které s sebou přináší předčasné narození, je riziko vzniku dětské mozkové obrny (dále jen DMO).

Opačným pólem potenciálních poruch a obtíží nedonošených dětí jsou přenášena těhotenství a protrahované porody. Jako přenášené nebo potermínové se hodnotí těhotenství trvající déle než 42 týdnů. Statisticky je dokázáno, že již 10 dní po termínu porodu mírně

narůstá riziko některých komplikací u plodu. Příčinou tohoto je pravděpodobně fakt, že dítě přestane – vzhledem k jeho velikosti – placenta stačit. Materiály dostupné na internetu se zabývají výhradně medicínskými riziky přenášených těhotenství. O jejich následcích v budoucím životě dítěte se mnoho neví.

Jako protrahovaný porod se z medicínského hlediska hodnotí takový porod, kdy nedochází během 4 hodin (hodnotí se vždy po 4 hodinách) k otvírání porodnické branky 0,5 cm za hodinu a porod trvá více než 20 hodin u prvorodiček a více než 15 hodin u ostatních rodiček (http://www.wikiskripta.eu/index.php/Rizikové_těhotenství_a_novorozenecek). Během takto obtížných porodů může dojít k hypoxii až asfyxii, což je částečné respektive úplné zamezení přístupu kyslíku k dítěti. Dále ke krvácení do mozku, které způsobuje také již výše zmiňovanou DMO a ke krvácení do vnitřního ucha s následkem různé míry postižení sluchu.

Přenášené těhotenství a protrahovaný porod jsou také příčinami významných odchylek v neuropsychickém vývoji, které mohou vést ke specifickým poruchám učení a chování.

V péči o nějakým způsobem postižené děti se scházejí sociální péče, speciální školství i běžná škola. Tato péče se ovšem neuzavírá s ukončením povinné školní docházky, ale pokračuje po celý život jedince.

Všechny tyto oblasti se interdisciplinárně podílejí na následné péči o dítě s rizikem vzniku zdravotního postižení či zdravotního znevýhodnění (Květoňová-Švecová 2004, s. 20).

2) Rodinné

V současné době, kdy dochází k častému rozpadu rodin a vzniku nových rodin, kdy mnohdy nejsou naplněny role jednotlivých aktérů, matky, otce a dítěte, případně dětí, kdy rodiny jsou neúplné nebo nefunkční, kdy mnoho dětí vyrůstá jen s jedním rodičem, se za příčinu poruch učení a chování dětí může považovat i rodinné prostředí, protože nějakým způsobem poškozená rodina nemůže o dítě pečovat odpovídajícím způsobem. Cílem rodiny je uspokojovat potřeby všech svých členů. Rodina nabízí dítěti pocit bezpečí, jistotu, zázemí, poskytuje mu první hodnoty, uvádí jej do společnosti, socializuje je, poskytuje mužské a ženské vzory chování. Rodina učí děti i odolávat určitému druhu stresu. Případný rozpad rodiny často zapříčiňuje také ekonomický propad rodiny, což se negativně podepisuje na sociálním zařazení dítěte.

Proměna rodiny, která má hluboké kořeny, se výrazně zviditelnila ve druhé polovině dvacátého století. Rodina tradiční a rodina moderní společnosti se liší v mnoha ohledech. Především je to odklon od tradičního křesťanského „Co Bůh spojil, člověk nerozpojuje“ k chápání manželství jako právní smlouvy, která je kdykoliv zrušitelná. V důsledku nárůstu počtu nemanželských dětí (od počátku 70. let) ztrácí rodina také svůj monopol na plození dětí. Další významnou roli v proměnách rodiny hraje dělba a změna povahy práce spolu s rozvojem různých institucí, které postupně začínají přebírat řadu tradičních funkcí, jež dříve náležely právě rodině. (Možný 2002, s. 20).

„Další funkcí rodiny je poskytování citového zázemí, pocitu bezpečí a jistoty svým členům. Při trvalém neuspokojování potřeby lásky, pozornosti a uznání ze strany rodičů vůči dítěti může u něho dojít k psychické deprivaci. Ta se pak může projevit v destruktivním chování vůči všemu hodnotově odlišnému, neschopnosti spolupráce či slabé vůli jedince“ (Matějček 1994, s. 196).

3) Imigrační

Vágnerová (1998, s. 46-49) uvádí, že: „sociokulturní handicap představuje omezení v oblasti zkušeností, které jsou v případě dětí emigrantů odlišné nebo nedostatečné... Tyto děti chodí do běžných škol, tj. jsou integrovány do majoritní školní populace, protože na úrovni předpokladů ke zvládnutí školních nároků nemusí být v jejich případě žádné překážky... Aby se mohly majoritní populaci nejprve přizpůsobit a později do ní integrovat, musí takovou zkušenost získat. Jedním z možných zdrojů potřebných informací je škola.“

„Význam školy může být pro jejich rodiny ale jiný, než jaký by odpovídal českým zvyklostem... V těchto případech se mohou snadněji objevit extrémní postoje: naprostý nezájem o školu v situaci, kdy rodinu zahlcují jiné, pro ně významnější problémy, nebo naopak, nadměrná akcentace školního prospěchu jako prostředku k lepšímu prosazení dítěte v nové zemi.“

Odlišná reakce dítěte může vyplývat z jeho specifické sociokulturní zkušenosti a nemusí souviset s jazykovou bariérou, která významně ovlivňuje nebo spíše omezuje jeho začlenění do skupiny a společnosti vůbec.

Výsledky zkušeností různých autorů říkají, že děti emigrantů bývají citlivější a zranitelnější, s větším sklonem reagovat úzkostí a strachem. Bývají méně optimistické. ... To znamená, že učitel by měl být vždy informován o typických projevech dětí z určité

sociokulturní oblasti. Pokud by takové informace neměl, mohl by si chování dítěte vykládat podle českých norem, a tudíž nesprávně.“

„Integraci odlišného dítěte do společnosti ovlivňují i postoje této společnosti. Škola je, jak již bylo řečeno, institucionálním reprezentantem společnosti a dítě se zde učí na takové postoje reagovat. ... Jejich menší školní úspěšnost bývá automaticky akceptována jako samozřejmost. Očekávání učitelů nejsou příliš vysoká, počítá se s horším výkonem, ale ten není na rozdíl od neúspěchu českého dítěte přičítán jejich lajdáctví, nedostatku motivace apod. Je součástí role takového dítěte, učitel jej omlouvá a jeho neúspěch mu nevyčítá. ... Problematika školní adaptace dětí uprchlíků je pro nás nová. Ale je nepochybné, že v budoucnosti budou v českých školách i takové děti, ve stále větším množství. A je proto třeba učitele připravit, aby si věděli rady a začlenění těchto dětí úspěšně zvládli.“

4) Sociální

Minority

Šotolová (1998, s. 51-53) říká, že: „Podmínkou vzdělanostní úrovně romského etnika je akceptování etnických, sociálních a kulturních odlišností ve výchovně vzdělávacím procesu. ... V předškolním období romské dítě vyrůstá živelně. Psychologická vyšetření při zjišťování školní zralosti podávají obraz nepřipravenosti na školní práci. Projevy dítěte nesou znaky pseudoretardace, která je výsledkem výchovné zanedbanosti. ... Nepružný školský systém ve výchovně vzdělávacím procesu počítá především s dětmi vybavenými takovými osobnostními a rodinnými dispozicemi, které jim zajišťují bezkonfliktní existenci ve škole. ... Základem pro realizaci multikulturní výchovy je výchova budoucích pedagogů k toleranci a respektování odlišných kultur.“

Sociálně slabí

V současné době se čím dál více rozevírají nůžky ekonomických rozdílů mezi bohatými a chudými, mezi lidmi, kteří jsou nuceni vyžít z životního minima, a lidmi, kteří nemají problém si obstarat věci a zážitky a tyto věci a zážitky poskytnout i svým dětem. Ve školách dnes potkáváme děti, které evidentně nosí děděné oblečení, často nemají peníze na pomůcky, pantofle a svačiny, i děti, které v ruce drží nejmodernější model například mobilního telefonu. Obě tyto skupiny ale může spojoval nezájem jejich rodičů o způsob trávení volného času, o to, co prožívají. Na jedné straně mohou mít rodiče existenční starosti, které je úplně pohlcují, na straně druhé stojí rodiče, jejichž jediným životním krédem jsou peníze a tomuto

přesvědčení podřizují vše. Zde může docházet k citové deprivaci dětí, jejímž důvodem jsou sociální rozdíly. Navíc skupina dětí ze sociálně slabých rodin se může cítit sociálně vyloučená a nedostačivá.

4.2 Poradenští pracovníci ve škole

Příloha č. 3 vyhlášky č. 72/2005 a její novela č. 116/2011 se zabývají standardními poradenskými činnostmi školy a vymezením činností jednotlivých školních pracovníků v poradenském procesu, jako je speciální pedagog, výchovný poradce, školní metodik prevence a školní psycholog.

Standardní činnosti školního speciálního pedagoga

Mezi standardní činnosti školního speciálního pedagoga patří depistážní činnosti, čili vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazení do speciálně pedagogické péče, diagnostické a intervenční činnosti (péče o žáka/žáky se speciálními vzdělávacími potřebami), metodické a koordinační činnosti.

Diagnostickými a intervenčními činnostmi se rozumí diagnostika vzdělávacích potřeb žáka, analýza získaných údajů a jejich vyhodnocení, vytyčení hlavních problémů žáka, stanovení individuálního plánu podpory v rámci školy a mimo ni (druh, rozsah, frekvenci, trvání intervenčních činností), realizace intervenčních činností, tj. provádění, eventuálně zajištění krátkodobé i dlouhodobé individuální práce se žákem (speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, činnosti reedukační, kompenzační, stimulační), provádění, eventuálně zajištění speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, činností reedukačních, kompenzačních, stimulačních se skupinou žáků, participace na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu (v kooperaci s třídním učitelem, učitelem odborného předmětu, s vedením školy, se zákonnými zástupci žáka, se žákem a s ostatními partnery podpůrného týmu uvnitř i vně školy), průběžné vyhodnocování účinnosti navržených opatření, dle potřeby navržení a realizace úprav, úpravy školního prostředí, zajištění speciálních pomůcek a didaktických materiálů, zabezpečení průběžné komunikace a kontaktů s rodinou žáka (se zákonným zástupcem), speciálně pedagogické poradenské intervence a služby pro žáky, zákonné zástupce a pedagogické pracovníky školy, participace na kariérovém poradenství - volba

vzdělávací cesty žáka - individuální provázení žáka, konzultace s pracovníky dalších poradenských zařízení.

Dalšími činnostmi jsou metodické a koordinační činnosti - příprava a průběžná úprava podmínek pro integraci žáků se zdravotním postižením ve škole - koordinace speciálně pedagogických poradenských služeb na škole, kooperace se školskými poradenskými zařízeními a s dalšími institucemi a odbornými pracovníky ve prospěch žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, participace na vytváření školních vzdělávacích programů a individuálních vzdělávacích plánů s cílem rozšíření služeb a zkvalitnění péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, metodické činnosti pro pedagogické pracovníky školy - specifika výuky a možnosti žáků dle druhu a stupně zdravotního postižení, návrhy metod a forem práce se žáky - jejich zavádění do výuky, instruktáže využívání speciálních pomůcek a didaktických materiálů, koordinace a metodické vedení asistentů pedagoga ve škole.

Standardní činnosti výchovného poradce

Standardní činnosti výchovného poradce jsou: vyhledávání a orientační šetření žáků, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost a příprava návrhů na další péči o tyto žáky, zajišťování nebo zprostředkování diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb (vstupní a průběžné) a intervenčních činností pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, metodické a informační činnosti a předávání odborných informací z oblasti kariérového poradenství a péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pedagogickým pracovníkům školy.

Standardní činnosti školního metodika prevence

K těmto činnostem patří shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči specializovaných poradenských zařízení v rámci prevence sociálně patologických jevů v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů, poradenské činnosti. Mezi poradenské činnosti patří vyhledávání a orientační šetření žáků s rizikem či projevy sociálně patologického chování; poskytování poradenských služeb těmto žákům a jejich zákonným zástupcům, případně zajišťování péče odpovídajícího odborného pracoviště (ve spolupráci s třídními učiteli), spolupráce s třídními učiteli při zachycování varovných signálů spojených s možnostmi rozvoje sociálně patologických jevů u jednotlivých žáků a tříd a participace na

sledování úrovně rizikových faktorů, které jsou významné pro rozvoj sociálně patologických jevů ve škole a příprava podmínek pro integraci žáků se specifickými poruchami chování ve škole a koordinace poskytování poradenských a preventivních služeb těmto žákům školou a specializovanými školskými zařízeními.

Standardní činnosti školního psychologa

Školní psycholog se zabývá depistáží specifických poruch učení v základních a středních školách, diagnostikou při výukových a výchovných problémech žáků, depistáží a diagnostikou nadaných dětí. Mezi jeho kompetence patří také konzultační, poradenské a intervenční práce, včetně péče o integrované žáky (pomoc při sestavování individuálního vzdělávacího plánu, vedení), individuální případové práce se žáky v osobních problémech (konzultace, vedení) a krizové intervence a zpracování krize pro žáky, pedagogické pracovníky a zákonné zástupce. Mimo jiné se zabývá prevencí školního neúspěchu žáků (náprava, vedení, apod.) a konzultacemi se zákonnými zástupci při výukových a výchovných problémech dětí.

Metodická práce a vzdělávací činnost zahrnuje koordinaci poradenských služeb poskytovaných ve škole (výchovný poradce, školní metodik prevence, třídní učitelé), koordinaci poradenských služeb mimo školu a spolupráci se školskými poradenskými zařízeními, zdravotnickými a dalšími zařízeními.

Kromě všech těchto činností se ale do kompetencí školního psychologa také řadí „bohatá škála činností s celou vztahovou sítí školy” (Štech, Zapletalová 2013, s. 114).

Součástí poradenství ve školství jsou samozřejmě také Pedagogicko-psychologické poradny, Speciálně pedagogická centra a Střediska výchovné péče.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Cíl praktické části a účel průzkumu

V teoretické části se autorka pokusila nastínit podklady, které by mohly podpořit diskusi odborné veřejnosti nad problematikou existence pozice školního speciálního pedagoga jako zaměstnance školy. V současné době, kdy sílí tendence k integrativnímu, potažmo inkluzivnímu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je nasnadě, že na problémy těchto žáků, ať už se jedná o žáky se specifickými poruchami učení a chování, žáky se smyslovými nebo tělesnými vadami, o žáky ze sociálně slabého prostředí, žáky z minorit nebo žáky - děti imigrantů, nebudou stačit kompetence běžného učitele základní školy. Pokud tedy by integrační tendence nevyvrcholily ustanovením povinného vzdělávání všech učitelů jako speciálních pedagogů. Lechta (2010, s. 36) uvádí, že v 19. století se začala ve vzdělávání odlučovat oblast edukace dětí s postižením, ale že vzhledem k trendům k integraci a inkluzi se tato edukace opět dostává do popředí zájmu obecné pedagogiky. Hájková (in Lechta 2010, s. 36) říká, že je potřeba směřovat k chápání vzdělávání učitelů jako interdisciplinárnímu. Bundschuh (in Lechta 2010, s. 36) „žádá rozšířené zprostředkování informací z oblasti speciální pedagogiky pro všechny obory učitelského studia.“ V následující praktické části se pomocí realizovaného průzkumného šetření budeme snažit získat a vyhodnotit názory pedagogů na kompetence speciálních pedagogů ve školách.

5.1 Stanovení předpokladů

Na počátku tvorby bakalářské práce si autorka na podkladě studia odborných pramenů a také zčásti na základě vlastních názorů a zkušeností stanovila tyto předpoklady:

- 1) Lze předpokládat, že většina respondentů souhlasí s argumentací ve prospěch zavedení pozice školního speciálního pedagoga.
- 2) Lze předpokládat, že většina respondentů vidí jako největší překážku k zavedení pozice otázku financí.
- 3) Lze předpokládat, že většina respondentů uvádí jako nejpočetnější skupinu klientů školních speciálních pedagogů děti s poruchami učení.
- 4) Lze předpokládat, že s rostoucí délkou praxe respondentů klesá zvolení speciálního pedagoga jako kompetentní osoby při řešení problémů žáků.

6 Použitá metoda a technika sběru dat

K získání dat za účelem ověření stanovených předpokladů byla použita kvantitativní metoda. Pro účely tohoto průzkumu byl vytvořen dotazník, který se však v průběhu předvýzkumu ukázal jako ne zcela vhodný. Proto byla data získána pomocí řízeného rozhovoru. V tomto řízeném rozhovoru byla při kladení otázek respondentům zachována struktura dotazníku.

Dotazník

Dotazník je podle Skutila (2011, s. 80-88) snad nejrozšířenější technikou při sběru dat pedagogického výzkumu. Pomocí něj se dají zjistit tvrdá data o respondentovi, ale i jeho postoje a názory. Dotazník je soubor otázek, které se mohou týkat přítomnosti, minulosti i budoucnosti.

Výhody dotazníku jsou především rychlá administrace, možnost oslovení většího počtu respondentů, kvantifikace údajů a anonymita respondentů. Nevýhodami dotazníku jsou malá návratnost, vyhnutí se otázce, špatná interpretace otázky, nemožnost dovysvětlení otázky a skutečnost, že „přesnost vymezených otázek a variant odpovědí striktně omezuje prostor pro odpovědi respondenta, takže někdy je nucen zvolit variantu, kterou by jinak nezvolil.“

Dotazníků existují dva typy, a sice standardizovaný dotazník a dotazník vlastní konstrukce. V práci se pracuje s dotazníkem vlastní konstrukce, s uzavřenými a škálovacími otázkami na podkladě Likertových škál.

Řízený rozhovor

Řízený nebo také strukturovaný rozhovor používá pro zjištění dat předem připravené otázky a možnosti odpovědí. Jde vlastně o osobní formou podaný dotazník. Výhodou takto vedeného rozhovoru je jeho snazší vedení (není potřeba se bát odbočení od tématu) a snazší vyhodnocení získaných dat – jsou zpracovávány statisticky. Nespornou výhodou je vysoká návratnost a validita dat. Nevýhodou může být malý odstup respondenta a výzkumníka, menší anonymita získaných dat a také vyšší časové nároky na sběr dat (Skutil 2011, s. 89-95).

Původní dotazník byl vytvořen pro potřeby výzkumu na podporu ustavení pozice školního sociálního pracovníka. Tento dotazník byl upraven pro sběr dat na podporu ustavení pozice školního speciálního pedagoga v běžné škole a byl použit jako osnova pro řízený rozhovor vedený autorkou práce s jednotlivými respondenty. Dotazník sestává z části, v níž se zjišťuje názor veřejnosti na kompetence učitele, speciálního pedagoga, psychologa a sociálního pracovníka při řešení problémů ve školách (otázky 1-6) a postoje respondentů k oblastem práce školního speciálního pedagoga (otázky 7-9). Druhá část obsahuje hodnotové škály ke zjištění argumentů respondenta ve prospěch zřízení pracovního místa školního speciálního pedagoga (otázky 10-13). Závěrečná část mapuje demografické údaje.

7 Popis zkoumaného vzorku

Pro účely tohoto průzkumného šetření se podařilo získat celkem 32 kompletně vyplněných dotazníků. Pomocí několika jeho položek byla získána demografická data o jednotlivcích, kteří dotazníky vyplnili. Respondenty byli pedagogičtí pracovníci s vysokoškolským vzděláním (s výjimkou šesti procent respondentů se středoškolským vzděláním), přičemž nejvíce zastoupena byla pozice učitele – celkem 58 procent. Dále se na vyplnění dotazníků podíleli ve větší míře speciální pedagogové (16 procent z celkového počtu respondentů), a také výchovní poradci, metodici prevence a preventisté sociálně-patologických jevů (zhruba 3 procenta od každé pozice). 13 procent respondentů zastává funkci ředitele nebo zástupce ředitele školy. Dále bylo zjištěno, že převážná většina účastníků šetření byly ženy, mužů bylo 15,6 procenta. Jejich věkové rozmezí se pohybovalo mezi 26 až 56 lety, z toho největší procento respondentů bylo ve věkových kategoriích od 31 do 40 let

a od 41 do 50 let (shodně 11 procent). Délka praxe jednotlivých pedagogů činila 2 až 32 let, nejvíce z nich mělo praxi v délce trvání nad 10 let.

8 Průběh průzkumu

Získané dotazníky byly po kontrole relevantnosti elektronicky zpracovány a následně vyhodnoceny do tabulek a grafů, které jsou prezentovány v další části bakalářské práce.

Záměrem autorky bylo vést rozhovory s učiteli a pracovníky školských poradenských zařízení, aby získaná data byla co nejpestřejší. Poradenští pracovníci však nesouhlasili s některými položkami dotazníku, na některé otázky odmítli odpovědět, proto tyto dotazníky byly ze statistického zpracování vyřazeny. Zbývající dotazníky byly získány od pedagogů, kteří absolvovali seminář, jehož účastníkem byla i autorka, a učitelů s různými funkcemi ve škole, kde autorka působí. Část rozhovorů byla vedena se spolužáky na fakultě, kteří působí jako učitelé. Účastníci průzkumu zpravidla vítali možnost zavedení nové pozice do škol, ale v rozhovoru vedeném mimo průzkum vyjadřovali skepsi. Každému respondentovi byl předložen formulář dotazníku k nahlédnutí, poté byl dotazník vyplněn autorkou, po vzájemném upřesnění volby odpovědi respondenta. Vyplnění každého dotazníku trvalo v průměru 10 minut, protože často byly ze strany dotazovaných kladeny doplňovací otázky.

Průzkum probíhal od října do listopadu 2012, osloveno bylo 46 respondentů, ale jen 32 dotazníků mohlo být následně použito. Autorka se pokoušela účastníky přimět k vyplnění všech položek, ale pokud bylo nasnadě, že daná osoba má vůči dotazníku velké výhrady, rozhovor byl ukončen.

9 Interpretace získaných dat

V následující kapitole budou podrobně vyhodnocena data, získaná pomocí průzkumu. Odpovědi na jednotlivé položky dotazníku jsou slovně hodnoceny a pro názornost doplněny tabulkovým a grafickým znázorněním.

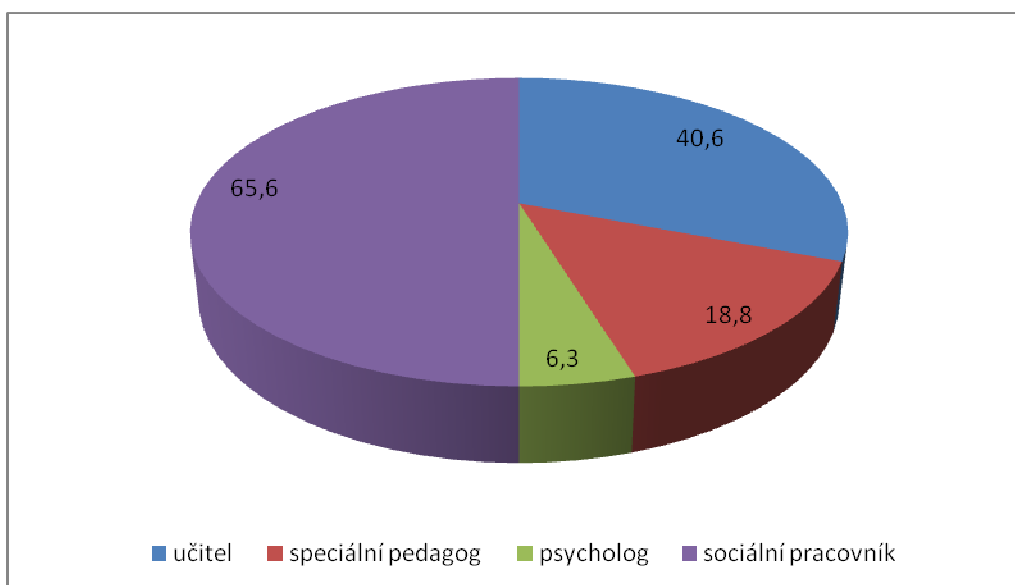
Několik prvních položek dotazníku zjišťovalo, jakým způsobem by respondenti rozdělili kompetence při práci se žáky mezi následující profese – učitel, speciální pedagog, psycholog, sociální pracovník. U těchto položek měli respondenti zvolit jednu odpověď,

většina jich ale cítila potřebu zvolit odpovědi více. Tato skutečnost byla při zpracování zohledněna a všechny odpovědi byly uplatněny. Z uvedeného vyplývá, že výsledný součet procentního vyjádření není 100 procent.

Na otázku, kdo by měl zejména posuzovat rodinné prostředí žáků v případě problémů, odpovědělo 50 procent respondentů, že by to měl být sociální pracovník, 31 procent respondentů uvedlo učitele, 14 procent speciálního pedagoga a jen 4 procenta psychologa. Tyto výsledky jsou uvedeny v tabulce č. 1 a znázorněny v grafu č. 1.

Tabulka č. 1: posuzování rodinného prostředí žáků v případě problémů

Zvolená odpověď	Počet odpovědí	Počet odpovědí v %
učitel	13	40,6
speciální pedagog	6	18,8
psycholog	2	6,3
sociální pracovník	21	65,6

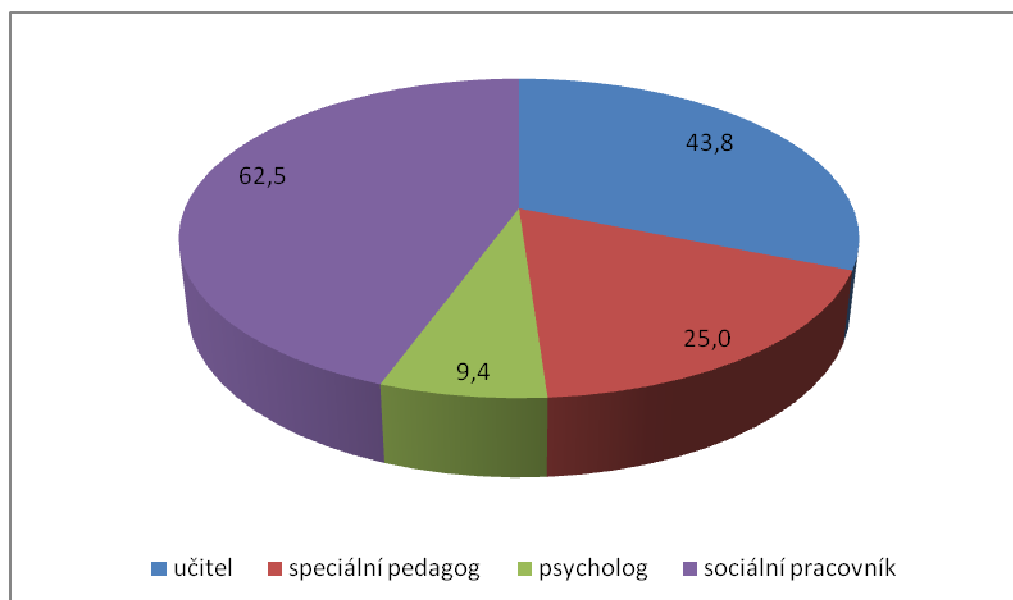


Graf č. 1: posuzování rodinného prostředí žáků v případě problémů (v procentech)

Následovala položka, pomocí níž byly zjišťovány názory respondentů na to, kdo by měl zejména organizovat preventivní aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů ve škole. Z výsledků, uspořádaných do tabulky č. 2 a zobrazených v grafu č. 2, můžeme vyčíslit, že tuto kompetenci nejčastěji přisuzovali pozici sociálního pracovníka (62,5 procent) a dále potom pozici učitele (43,8 procent). Méně již byla uváděna pozice speciálního pedagoga, i když tuto variantu zvolila čtvrtina respondentů a nejméně odpovědí získala pozice psychologa (necelá desetina).

Tabulka č. 2: organizování preventivních aktivit, zaměřených na prevenci sociálně patologických jevů ve škole

Zvolená odpověď	Počet odpovědí	Počet odpovědí v %
učitel	14	43,8
speciální pedagog	8	25,0
psycholog	3	9,4
sociální pracovník	20	62,5

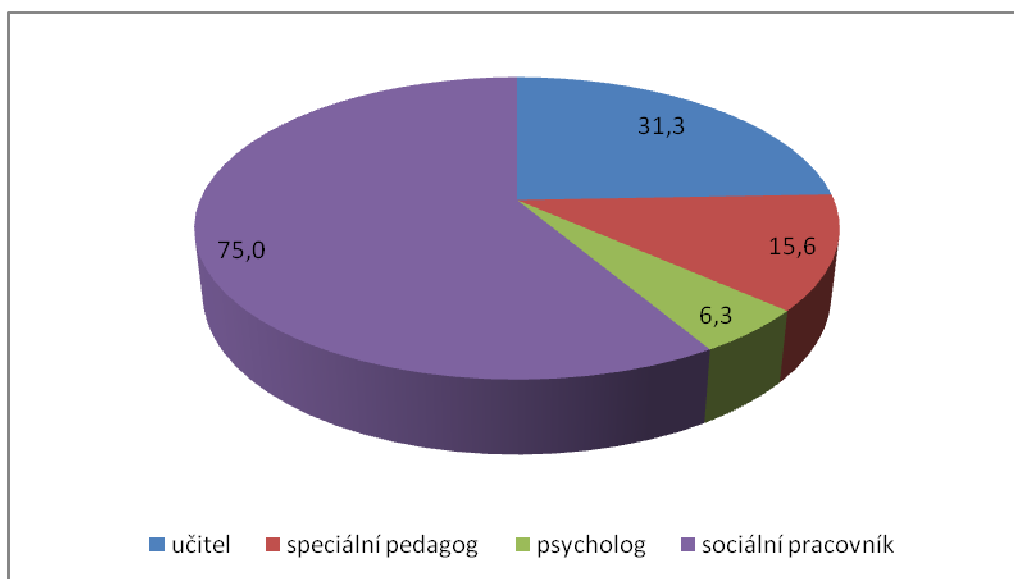


Graf č. 2: organizování preventivních aktivit, zaměřených na prevenci sociálně patologických jevů ve škole (v procentech)

Kdo by měl zejména spolupracovat s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi byla další otázka, při které respondenti preferovali sociálního pracovníka jako nejvíce kompetentního odborníka. Tuto variantu zaškrtnuly tři čtvrtiny respondentů, na druhém místě co do četnosti odpovědí byla opět pozice učitele s 31,3 procenty a následuje pozice speciálního pedagoga s 15,6 procenty. Výše popsané je uvedeno v následující tabulce č. 3 a znázorněno v grafu č. 3.

Tabulka č. 3: spolupráce s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi

Zvolená odpověď	Počet odpovědí	Počet odpovědí v %
učitel	10	31,3
speciální pedagog	5	15,6
psycholog	2	6,3
sociální pracovník	24	75,0

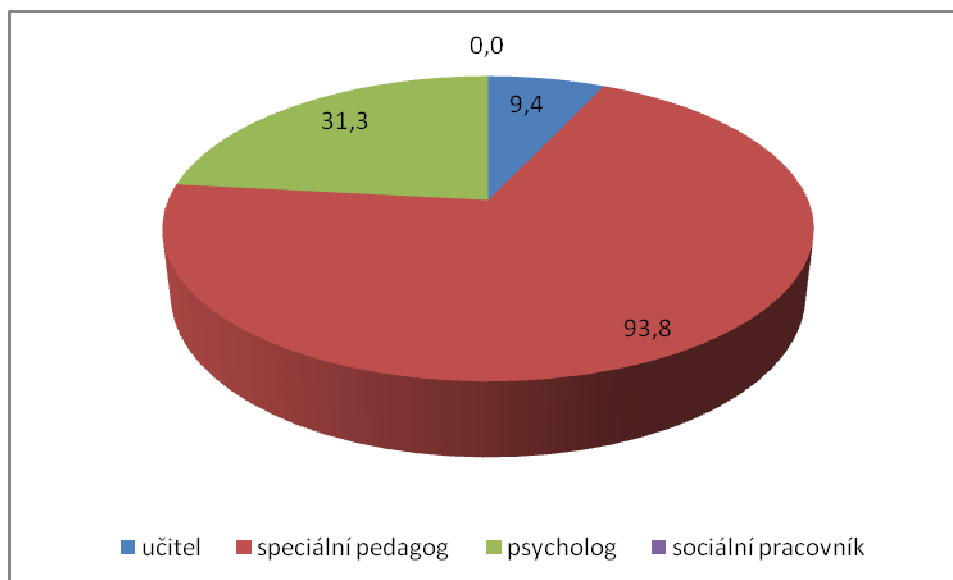


Graf č. 3: spolupráce s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi (v procentech)

U další položky dotazníku, a sice kdo by měl zejména zabezpečovat poradenství žákům, rodičům, ale i učitelům a dalším pracovníkům školy v oblasti řešení edukačních problémů žáků, téměř všichni respondenti odpověděli, že tato činnost patří do kompetence speciálního pedagoga. Tuto odpověď zvolilo 30 z celkového počtu 32 respondentů, což je 93,8 procenta. 30 procent z nich si dále myslí, že poradenství v této oblasti měl poskytovat psycholog a necelých 10 procent uvádí učitele – viz tabulka č. 4 a graf č. 4.

Tabulka č. 4: poradenství žákům, rodičům, ale i učitelům a dalším pracovníkům školy v oblasti řešení edukačních problémů žáků

Zvolená odpověď	Počet odpovědí	Počet odpovědí v %
učitel	3	9,4
speciální pedagog	30	93,8
psycholog	10	31,3
sociální pracovník	0	0,0

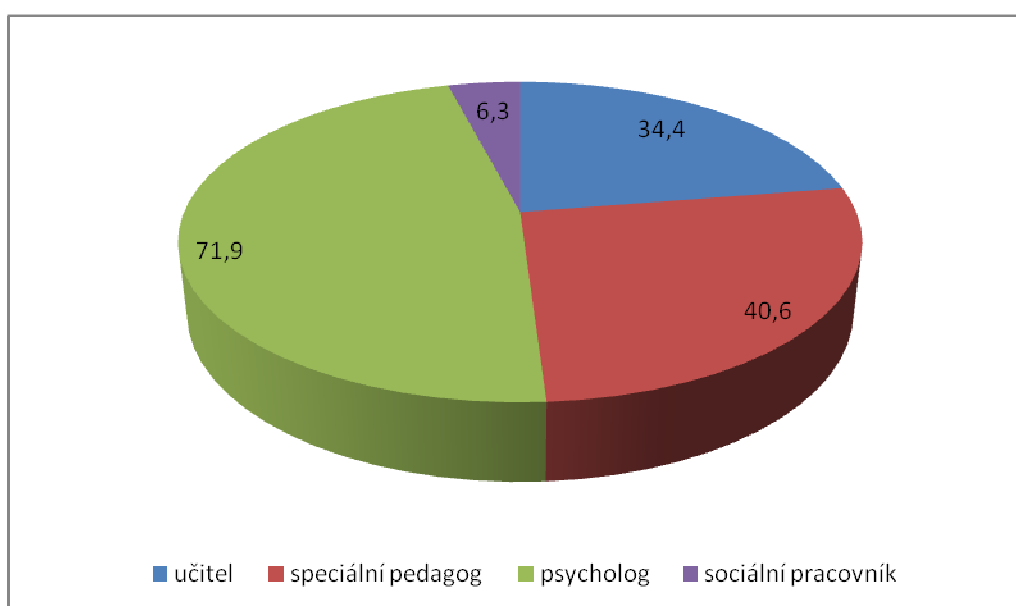


Graf č. 4: poradenství žákům, rodičům, ale i učitelům a dalším pracovníkům školy v oblasti řešení edukačních problémů žáků (v procentech)

Následuje tabulka č. 5 a graf č. 5, které názorně zobrazují četnost zvolených odpovědí na otázku, kdo by měl zejména pomáhat žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním v zapojení do vrstevnické skupiny.

Tabulka č. 5: pomoc žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním v zapojení do vrstevnické skupiny

Zvolená odpověď	Počet odpovědí	Počet odpovědí v %
učitel	11	34,4
speciální pedagog	13	40,6
psycholog	23	71,9
sociální pracovník	2	6,3



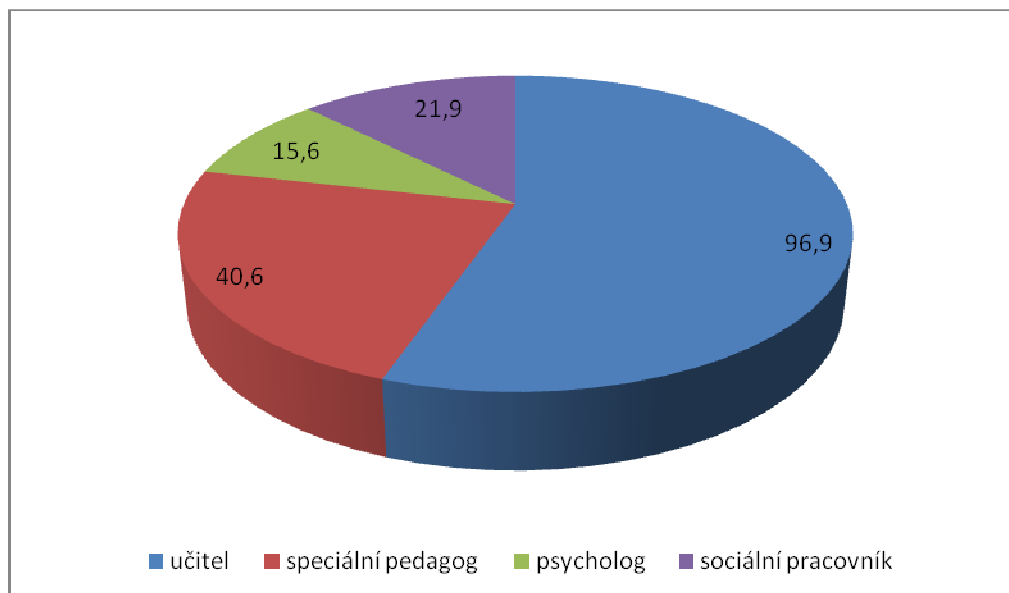
Graf č. 5: pomoc žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním v zapojení do vrstevnické skupiny (v procentech)

Jak je možné z grafu vyčíst, podle respondentů je psycholog tím odborníkem, který má v dané problematice nejvíce intervenovat. Tyto kompetence mu přisoudilo 71,9 procent respondentů. Ti dále ve 40,6 procenta uvedli jako vhodného také speciálního pedagoga a ve 34,4 procenta učitele.

V poslední položce této části dotazníku respondenti odpovídali na otázku, kdo by měl zejména propagovat školu a přispívat k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti. Na tuto otázku, s výjimkou jednoho respondenta, všichni odpověděli, že by to měl být učitel. Tedy téměř 97 procent. Speciální pedagog by měl propagovat školu podle názoru 40,6 procenta respondentů, psycholog podle názoru 15,6 procenta respondentů a sociální pracovník podle názoru 21,9 procenta respondentů. Tyto skutečnosti jsou uspořádány v tabulce č. 6 a zobrazeny v grafu č. 6.

Tabulka č. 6: propagace školy, přispívání k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti

Zvolená odpověď	Počet odpovědí	Počet odpovědí v %
učitel	31	96,9
speciální pedagog	13	40,6
psycholog	5	15,6
sociální pracovník	7	21,9



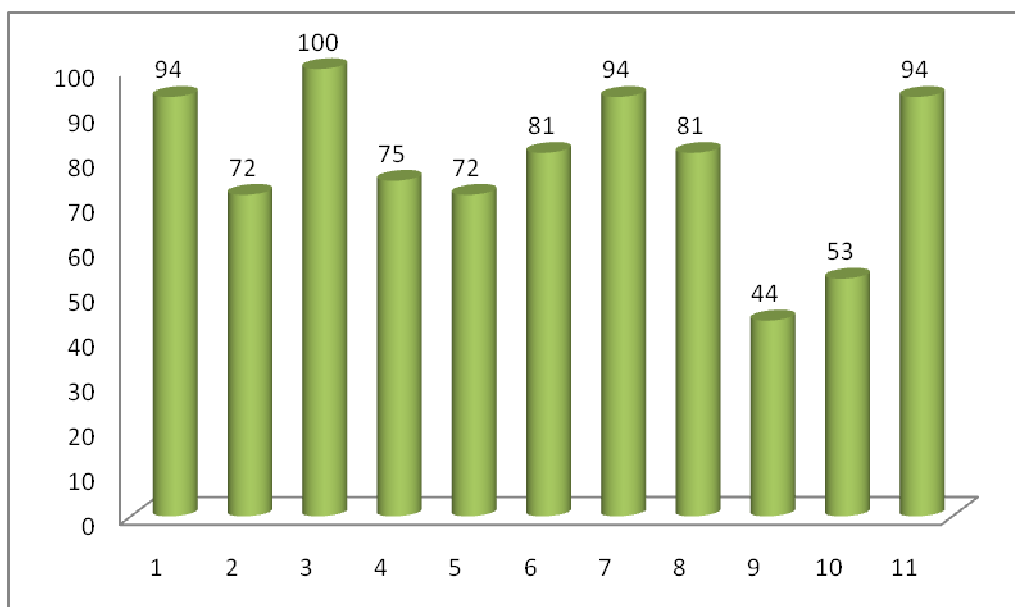
Graf č. 6: propagace školy, přispívání k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti (v procentech)

Ve druhé části dotazníku respondenti pomocí odpovědí ano/ne vyjadřovali své názory na různé okolnosti, které by mohly vliv na ustavení pozice školního speciálního pedagoga.

Výsledky odpovědí na položku, týkající se podílu školních speciálních pedagogů na řešení předložených problémů žáků jsou uspořádány v tabulce č. 7. V následném grafu č. 7 jsou pro názornost zobrazeny pouze odpovědi „ano“.

Tabulka č. 7: podíl speciálních pedagogů na řešení problémů žáků

	Zvolená odpověď	Počet odpovědí ano	Počet odpovědí ano v %	Počet odpovědí ne	Počet odpovědí ne v %
1	vývojové poruchy	30	93,8	2	6,3
2	neurotické problémy	23	71,9	9	28,1
3	poruchy učení	32	100,0	0	0,0
4	problémy s učením vyplývající z odlišného jazykového a kulturního prostředí žáka	24	75,0	8	25,0
5	problémy s učením vyplývající ze sociálně znevýhodněného prostředí rodiny žáka	23	71,9	9	28,1
6	nepravidelná docházka do školy, opakované opožděné příchody, záškoláctví	26	81,3	6	18,8
7	poruchy chování	30	93,8	2	6,3
8	problémové chování žáků ve vztahu k autoritám	26	81,3	6	18,8
9	spory mezi žáky	14	43,8	18	56,3
10	šikana, kyberšikana	17	53,1	15	46,9
11	vytváření zdravého sociálního klimatu ve škole	30	93,8	2	6,3



Graf č. 7: podíl speciálních pedagogů na řešení problémů žáků (v procentech)

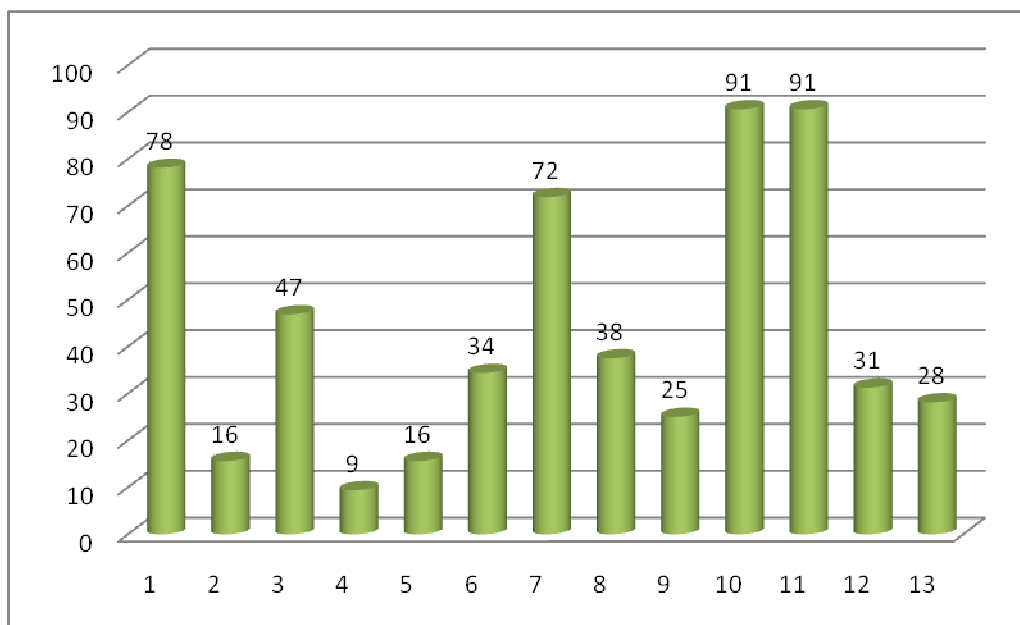
Jak tedy můžeme z grafu vyčíst, školní speciální pedagogové by se měli, podle názoru respondentů, podílet významnou měrou na řešení všech problematických situací, zejména však na řešení problémů, spojených s poruchami učení, s poruchami chování, s vývojovými poruchami a také by měli napomáhat vytváření zdravého sociálního klimatu ve škole.

Přispěly by ke zvýšení školské úspěšnosti žáků následující činnosti školních speciálních pedagogů?

Tabulka č. 8: činnosti školních speciálních pedagogů přispívající ke zvýšení školské úspěšnosti žáků

	Zvolená odpověď	Počet odpovědí ano	Počet odpovědí ano v %	Počet odpovědí ne	Počet odpovědí ne v %
1	včasná diagnostika ohrožení žáka	25	78,1	7	21,9
2	vyhledávací činnost s cílem vyhledávání žáků v hmotné a sociální nouzi	5	15,6	27	84,4
3	krizová intervence	15	46,9	17	53,1
4	nápravná činnost, která představuje souhrn postupů na dosažení pozitivní změny v konání žáka s cílem zmírnit hmotnou nebo sociální nouzi	3	9,4	29	90,6
5	sociální poradenství zaměřené na zjištění rozsahu a charakteru hmotné nebo sociální nouze, na zjištění příčin jejího vzniku, na poskytnutí informací o možnostech řešení a na usměrnění rodičů při volbě a uplatňování forem sociální pomoci	5	15,6	27	84,4
6	sociální poradenství s cílem doporučit poskytnutí odborných poradenských služeb specializovanými institucemi rodičům a žákům	11	34,4	21	65,6
7	vytváření rovných příležitostí ve vzdělávání pro žáky ze sociálně vyloučených skupin	23	71,9	9	28,1
8	práce s rodiči žáků metodami sociální práce v kombinaci s metodami edukace dospělých	12	37,5	20	62,5
9	školská a rodinná mediace	8	25,0	24	75,0
10	spolupráce s vybranými institucemi při řešení individuálních případů	29	90,6	3	9,4
11	podpora vytváření multikulturního prostředí ve škole	29	90,6	3	9,4
12	získávání zdrojů například projektovou činností či medializací	10	31,3	22	68,8
13	komunikace s médii a jinými organizacemi v oblasti sociálních služeb s pověřením zřizovatele	9	28,1	23	71,9

Pro lepší přehlednost je graf znázorňující údaje z této tabulky na následující straně.



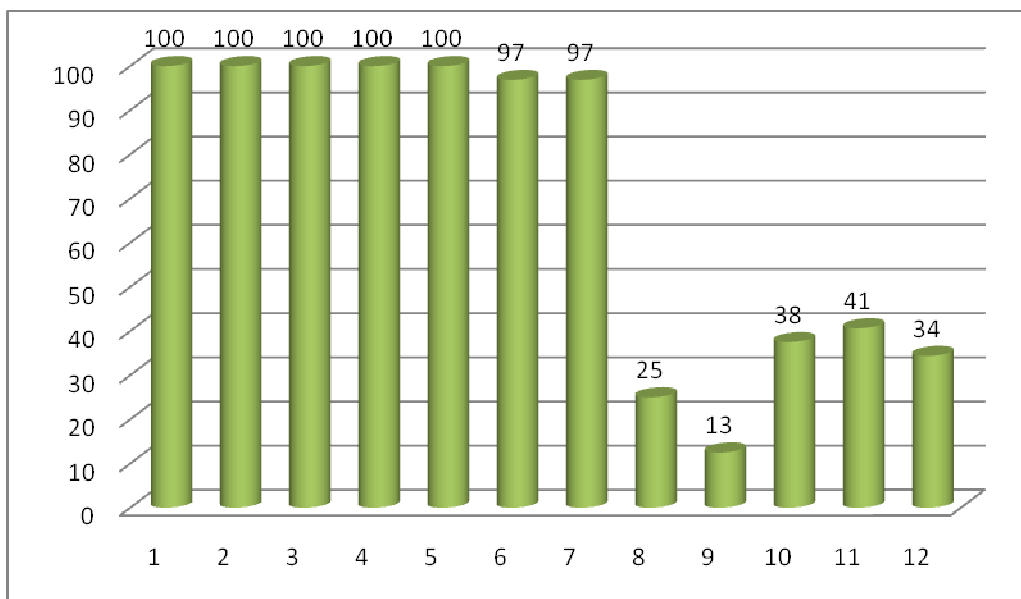
Graf č. 8: činnosti školních speciálních pedagogů přispívající ke zvýšení školské úspěšnosti žáků (v procentech)

Tabulka a graf č. 8 vypovídají o názoru respondentů na podíl speciálního pedagoga na zvyšování školské úspěšnosti žáků. Můžeme vyčíst, že dotazovaní by činnost speciálního pedagoga vztahovali ke školní úspěšnosti žáků zejména v oblasti vytváření multikulturního prostředí ve škole (90,6 procent), ve spolupráci s vybranými institucemi při řešení individuálních případů a při včasné diagnostice žáka.

S kterými cílovými skupinami by měl pracovat školní speciální pedagog:

Tabulka č. 9: cílové skupiny školních speciálních pedagogů

	Zvolená odpověď	Počet odpovědí ano	Počet odpovědí ano v %	Počet odpovědí ne	Počet odpovědí ne v %
1	s žáky	32	100,0	0	0,0
2	s rodiči	32	100,0	0	0,0
3	s učiteli	32	100,0	0	0,0
4	se speciálními pedagogy	32	100,0	0	0,0
5	s asistenty učitelů	32	100,0	0	0,0
6	s psychology	31	96,9	1	3,1
7	se sociálními pracovníky	31	96,9	1	3,1
8	s odděleními sociálně právní ochrany	8	25,0	24	75,0
9	se soudy	4	12,5	28	87,5
10	s policií	12	37,5	20	62,5
11	s organizacemi občanské společnosti: občanská sdružení, neziskové organizace...	13	40,6	19	59,4
12	s církvemi	11	34,4	21	65,6



Graf č. 9: cílové skupiny školních speciálních pedagogů (v procentech)

V odpovědích respondentů na otázky v tabulce č. 9 panovala shoda v prvních sedmi položkách a také v položce číslo 9, kde je ve vysokém počtu 28 odpovědí uvedeno „ne“.

Poslední částí dotazníku byly otázky, kdy pomocí škál respondenti vyjadřovali důležitost jednotlivých argumentů, majících vliv na ustavení pozice školního speciálního pedagoga. V první otázce této části respondenti přiřazovali důležitost vybraným argumentům ve prospěch ustavení pracovní pozice školních speciálních pedagogů.

Prosím přečtete si seznam argumentů ve prospěch ustavení pracovní pozice školních speciálních pedagogů. Za jak důležité je považujete?

Tabulka č. 10: argumentace ve prospěch ustavení pracovní pozice školních speciálních pedagogů

Zvolená odpověď	počet odpovědí 1 v %	počet odpovědí 2 v %	počet odpovědí 3 v %	počet odpovědí 4 v %	počet odpovědí 5 v %
zvyšující se podíl žáků s poruchami učení	84	6	6	3	0
zvyšující se podíl žáků s poruchami chování	88	6	6	0	0
zvyšující se podíl žáků se specifickými vzdělávacími potřebami/zdravotní znevýhodnění	88	3	9	0	0
zvyšující se podíl žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí	63	19	16	3	0
zvyšující se podíl žáků z kulturně odlišného prostředí	63	19	16	3	0
prohlubující se sociální nerovnost ve třídách, školách	56	9	28	6	0
zvyšující se riziko ohrožení morálního vývoje dětí a mládeže způsobené rozvojem informačně komunikačních technologií (internet, Facebook)	25	22	31	16	6
zvyšující se riziko ohrožení morálního vývoje dětí a mládeže konzumním životním stylem	25	25	22	19	9
přetíženost učitelů	56	31	13	0	0
nedostatek asistentů učitelů	25	13	38	22	3
nedostatek školních psychologů zaměstnaných na úvazek ve školách	22	13	38	22	6
nedostatek školních speciálních pedagogů zaměstnaných na úvazek ve školách	78	13	9	0	0
rostoucí potřeba spolupráce se sociálními pracovníky oddělení sociálně-právní ochrany	19	16	16	38	13
rostoucí výskyt sociálně-patologických jevů ve škole	25	16	22	25	13

Z údajů v této tabulce můžeme vyčíst, že účastníci průzkumu si jsou vědomi narůstajícího počtu žáků s problémy, zejména s poruchami chování, se zdravotním znevýhodněním a s poruchami učení.

U otázky, které podmínky by měly být splněny, aby mohla být ustavená pracovní pozice školních speciálních pedagogů, 75 procent respondentů přiřadilo nejvyšší důležitost alokaci finančních prostředků a zajištění mzdových nároků speciálních pedagogů. Významná část respondentů, celkem 59 procent, také vnímá potřebu změny školské legislativy. Za zmínku také stojí zhruba třetinová preference potřeby zajištění spolupráce mezi resortem školství, sociálních věcí a zdravotnictví a také potřeba přípravy škol a poradenských zařízení na zavedení této nové profese. Všechny odpovědi jsou shrnuty v následující tabulce č. 11.

Které podmínky by měly být splněny, aby mohla být ustavená pracovní pozice školních speciálních pedagogů?

Tabulka č. 11: podmínky pro ustavení pracovní pozice školních speciálních pedagogů

Zvolená odpověď	počet odpovědí 1 v %	počet odpovědí 2 v %	počet odpovědí 3 v %	počet odpovědí 4 v %	počet odpovědí 5 v %
Je potřebná změna školské legislativy.	59	31	6	3	0
Je potřebné alokovat finanční prostředky a zajištění mzdových nároků školských speciálních pedagogů.	75	22	3	0	0
Je potřebné připravit školy a poradenská zařízení na zavedení nové profese.	34	22	19	25	0
Je potřebné zajistit spolupráci mezi rezortem školství, sociálních věcí a zdravotnictví.	38	25	34	3	0

Názory na to, které překážky podle respondentů brání ustavení pracovní pozice školních speciálních pedagogů, jsou uspořádány v tabulce č. 12.

Tabulka č. 12: překážky, bránící ustavení pracovní pozice školních speciálních pedagogů

Zvolená odpověď	počet odpovědí 1 v %	počet odpovědí 2 v %	počet odpovědí 3 v %	počet odpovědí 4 v %	počet odpovědí 5 v %
Názor, že není potřeba zavádět další profesi	31	6	13	16	34
Názor, že speciální pedagogika je ještě stále v českých podmínkách nedostatečně rozvinutou profesí	16	13	13	28	31
Nedostatek kvalifikovaných speciálních pedagogů	28	28	28	13	3
Chybějící zkušenost se spoluprací se speciálními pedagogy při řešení problémů žáků	22	19	19	34	6
Nedostatek finančních prostředků na mzdy	78	16	3	0	3

Jako nejčastěji volená odpověď s nejvyšší důležitostí je opět nedostatek finančních prostředků (78 procent). U ostatních odpovědí se názory respondentů různí. Z tabulky vyplývá také zvýšené vnímání nedostatku kvalifikovaných speciálních pedagogů. Oproti tomu respondenti nevidí překážky v tom, že by převládaly názory, že není potřeba zavádět další tuto profesi či názory, že speciální pedagogika je ještě stále v českých podmínkách nedostatečně rozvinutou profesí.

Poslední dotaz, který byl součástí průzkumného šetření, se týkal problematiky, které překážky brání ustavení pracovní pozice školních speciálních pedagogů na úrovni odborných zaměstnanců škol a školských zařízení. I zde respondenti vidí jako poměrně velkou překážku ustavení pozice nedostatek finančních prostředků na mzdy. Téměř rovným dílem je potom důležitost rozdělena u dalších jednotlivých argumentů případných překážek – viz tabulka č. 13.

Tabulka č. 13: překážky, bránící ustavení pracovní pozice školních speciálních pedagogů na úrovni odborných zaměstnanců škol a školských zařízení

Zvolená odpověď	počet odpovědí 1 v %	počet odpovědí 2 v %	počet odpovědí 3 v %	počet odpovědí 4 v %	počet odpovědí 5 v %
Obava z konkurence	28	3	22	25	22
Nedostatečná informovanost o speciální pedagogice	19	25	22	25	9
Nedostatek kvalifikovaných speciálních pedagogů	19	34	28	13	6
Chybějící zkušenost multidisciplinární spolupráce při řešení problémů žáků	19	22	22	25	13
Nedostatek finančních prostředků na mzdy	78	19	0	0	3

10 Souhrn výsledků a diskuse

Provedeným dotazníkovým šetřením byla získána data, pomocí nichž se autorka bakalářské práce pokusila potvrdit či vyvrátit předpoklady, stanovené na počátku tvorby práce. Získané výsledky jsou v této kapitole shrnuty a porovnávány s názory odborníků, kteří se touto problematikou zabývají.

V prvním předpokladu bylo stanoveno, že většina respondentů bude souhlasit s argumentací ve prospěch zavedení pozice školního speciálního pedagoga. Matulayová (2006) v již dříve zmiňované práci se odkazuje na Černotovou, která se zasazuje o zavedení pozice pedagoga školy, jejímž protějškem by v české škole mohl být školní speciální pedagog. Jak je vidět, i na Slovensku si uvědomují, že situace, která dnes ve školství panuje a je zapříčiněná jednak negativními vlivy, jako jsou sociální rozdíly, příliš liberální výchova, nedostatek pohybu, špatné stravovací návyky, jednak pozitivními tendencemi, jako je snaha o integraci a inkluzi, není vždy řešitelná a učitelé na ni nejsou připraveni.

K potvrzení nebo vyvrácení tohoto předpokladu byly použity výsledky z tabulky č. 4, která se zabývala otázkou, kdo by měl zejména zabezpečovat poradenství žákům, rodičům, ale i učitelům a dalším pracovníkům školy v oblasti řešení edukačních problémů žáků. Zde jednoznačně vyplynulo (93,8 %), že takovou osobou by měl být speciální pedagog. Autorka tento výsledek považuje za průkaznou podporu ustavení pozice školního speciálního pedagoga.

Z odpovědí respondentů v tabulce č. 10 vyplývá (například z množství oblastí - 8 oblastí s výsledkem nad 50 %, kde by školní speciální pedagog měl intervenovat a zpravidla z nejvyšší dosažené hodnoty v rámci otázky), že by zřízení pozice uvítali.

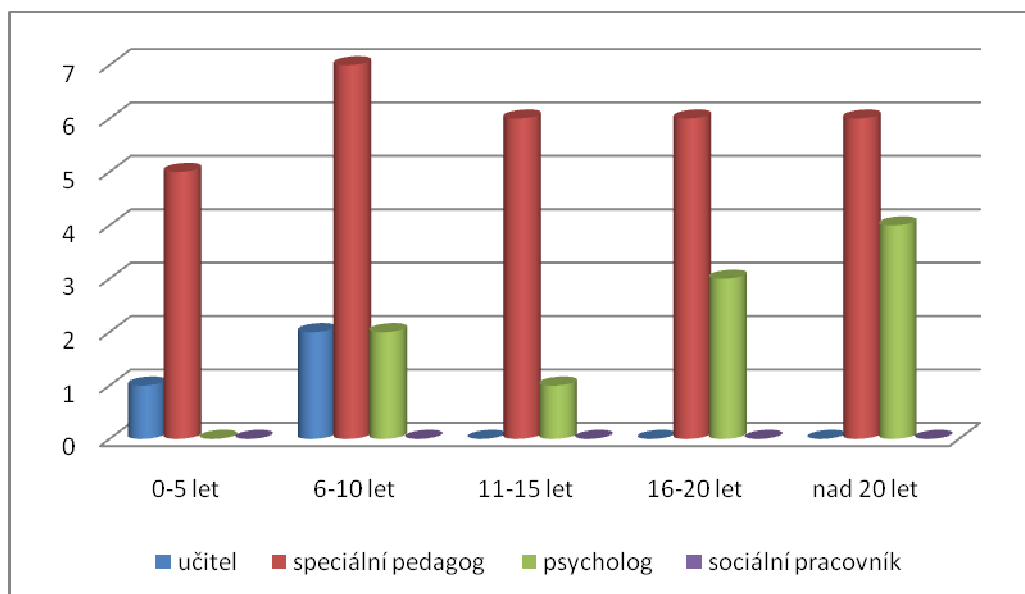
Poměrně překvapivým zjištěním bylo, že respondenti uváděli jako důležitý argument ve prospěch ustavení pozice školního speciálního pedagoga také nedostatek asistentů učitelů na školách. Zde se autorka domnívá, že respondenti nevnímají příliš rozdíl mezi náplní práce asistenta pedagoga a speciálního pedagoga. **Předpoklad se tedy potvrdil.**

Druhý předpoklad říkal, že jako největší překážku dotazovaní uvidí nedostatek financí. Jak je zřejmé z tabulek č. 12 a 13, tento **předpoklad se rovněž potvrdil**. V obou tabulkách respondenti uvedli shodně 78% hodnotu u položky „velmi důležité“.

Třetím předpokladem bylo, že nejpočetnější skupinou klientů školních speciálních pedagog budou žáci se specifickými poruchami učení, na rozdíl například od žáků se

somatickým postižením nebo s poruchami chování. Zde překvapivě vyplynulo, že (tabulky č. 10) jako nejpočetnější skupinu respondenti vidí žáky s poruchami chování – 94 % a skupinu žáků se specifickými vzdělávacími potřebami/zdravotním znevýhodněním – 91 %. V úvahu byly při vyhodnocování brány odpovědi 1 a 2 – velmi důležité a důležité. **Tento předpoklad se nepotvrdil.**

Jako čtvrtý byl uveden předpoklad, že s rostoucí délkou praxe respondentů klesá zvolení speciálního pedagoga jako kompetentní osoby při řešení problémů žáků. Tento předpoklad by mohl být vnímán jako poněkud provokativní, ale autorka vycházela z výsledků průzkumu provedeného na Slovensku v letech 1992-1993, mapujícího postoje učitelů k integraci, ze kterého vyplývá, že nejlepší postoje k integraci žáků mají učitelé s praxí do 5 let. Zřejmě vzhledem k časové prodlevě mezi oběma průzkumy a díky lepší informovanosti učitelů se, jak je možno vyčíst z grafu č. 10, **tento předpoklad nepotvrdil.**



Graf č. 10: Zvolení speciálního pedagoga jako kompetentní osoby v dané problematice v závislosti na délce praxe

Naopak, v dnešní době by tato kategorie v porovnání s učiteli se šesti až deseti lety praxe volila jako odborníka na řešení problémů žáků speciálního pedagoga výrazně méně často, na rozdíl od učitelů s delší praxí. Tato skutečnost je pravděpodobně zapříčiněna faktem, že dnes je součástí studijního oboru učitelství pro běžné školy více hodin speciální pedagogiky

a psychologie, což v roce 1993 nebylo (jak dokládá článek Bohumila Stejskala ve sborníku *Integrace – Znamení doby* (1998, s. 161): „...Je velmi správné, že v učebních plánech budoucích učitelů je pamatováno na základy speciální pedagogiky, i když jde více o vklad do budoucnosti než o přítomnost.“).

Z odpovědí respondentů dále vyplývá, že stále chybí zkušenost multidisciplinární spolupráce (tab. č. 13) a informovanost o oblasti působení speciální pedagogiky. 49 % dotazovaných se rovněž domnívá, že neexistuje dostatek kvalifikovaných speciálních pedagogů, kteří by mohli navrhovanou funkci zastávat. V tabulce č. 12, která problém nastiňuje v obecnější rovině, se takto vyjádřilo dokonce 56 % účastníků.

Jak lze vyčíst z tabulky č. 11, po argumentu na zajištění dostatku financí na nově zavedenou pozici respondenti také jako potřebnou uváděli změnu školské legislativy. V souvislosti s tímto zjištěním se autorka domnívá, že bohužel mezi učiteli není dostatečné povědomí o možnostech současné platné legislativy umožňující ustanovení funkce.

Na straně 19 jsme zmínili, že na začátku devadesátých let panovala obava ze zavedení nové pozice psychologa jako zaměstnance školy zejména z důvodu obavy ohrožení kompetencí výchovných poradců a poradenských psychologů. Tento názor bohužel stále přetrvává, jak je možno zjistit z tabulky č. 13, kdy obavy z konkurence uvedlo jako důležitou překážku v zavedení nové školní pozice 31 % dotazovaných.

Jedním z argumentů pro ustavení školního poradenského pracoviště je odlišný učební styl žáků se specifickými poruchami učení. Kocurová (2002, s. 300) uvádí charakteristiky ve stylech učení pro děti se specifickými poruchami učení, a sice „dekoncentrovanou, krátkodobou pozornost, deficit v lineárních myšlenkových a pracovních postupech, zvýšenou potřebu taktilního a zážitkového učení, výraznější potřebu vedení a rysy sociální nezralosti.“ S mnohými projevy nejsou učitelé seznámeni, a proto vůči těmto žákům uplatňují stejný postoj, jako k běžným žákům. Stejně tak chybí na běžných školách znalost alternativních metod a forem školní práce (toto tvrzení je postaveno na zkušenosti autorky). Janečková (1998, s. 82-86) provedla komparaci stylů učení běžné populace a zdravotně postižených, z níž vyplynulo, že jediným shodným prvkem obou skupin je vytrvalost. Naopak naprosto odlišné je to, že žáci s postižením preferují učení se s kamarádem, případně s dospělými, zatímco běžní žáci se učí sami. Dalším rozdílem je auditivní učení, kdy žáci si látku lépe zapamatují, pochopí, osvojí a jsou schopni ji dále sdělovat na základě sluchového

vjemu, čili hovoření o problému. Velmi podstatnou součástí učení žáků s postižením je strukturování úkolů. Pokud žák nemá dostatek informací, co a jak má dělat, dostává se do stresu. Ve shrnutí poznatků ze svého průzkumu Janečková uvádí, že „vyšší potřeba strukturování úkolů a nižší vytrvalost žáků zdravotně postižených vyžaduje individuální přístup. Vhodnou formou je účast dalšího – speciálního – pedagoga při vyučování.“

ZÁVĚR

Bakalářská práce Kompetence speciálního pedagoga a sociálního pracovníka z pohledu speciálních pedagogů se zabývala názory a možnostmi ustavení nové školní funkce, a sice školního speciálního pedagoga. Je rozdělena do dvou částí.

V teoretické části autorka uvedla stávající legislativu, která danou problematiku ustanovuje, definovala klíčové pojmy, se kterými se v práci operuje a popsala systém poradenských služeb v sociální oblasti se zaměřením na školské prostředí a systém poradenství ve školství.

Praktická část se zabývala mapováním názorů a představ respondentů o kompetencích speciálního pedagoga působícího na běžné škole, možnostmi a oblastmi jeho intervence. Dále byly zjišťovány názory na překážky a argumenty ve prospěch ustavení nové pracovní pozice v systému školství. Součástí dotazníku byla také demografická část, jejíž údaje byly použity pro potvrzení předem stanoveného předpokladu.

Na základě studia zdrojů byly stanoveny celkem 4 předpoklady, z nichž 2 se potvrdily a 2 se nepotvrdily, z toho jeden k překvapení autorky.

Komparací názorů odborníků, výsledků dříve provedených průzkumů a výsledků tohoto průzkumu bylo zjištěno, že ve společnosti došlo k velkému posunu ve vnímání osoby speciálního pedagoga (od první poloviny devadesátých let minulého století), na druhou stranu že veřejnost pociťuje stále nedostatečnou informovanost o speciální pedagogice. Z výsledků šetření vyplynulo, že učitelé by přiznali speciálnímu pedagogovi působícímu přímo na škole velké kompetence a rozsáhlou oblast působnosti, na druhé straně že se ale domnívají, že překážky bránící zavedení nové pedagogické funkce do škol jsou příliš velké, například nedostatek financí, nedostatek kvalifikovaných speciálních pedagogů a chybějící zkušenost multidisciplinární spolupráce při řešení problémů žáků.

Finance byly často zmiňovanou překážkou. Autorka si je vědoma, že společnost prochází obdobím velkých změn, které s sebou nesou velké nároky na finanční prostředky, jichž se vzhledem k ekonomické situaci státu nedostává. Přesto by apelovala na zodpovědné činitele, aby se přiklonili na stranu investic do školství, protože kromě medicíny, výzkumu,

životního prostředí a ekologie je právě oblast školství tou, která přinese největší změny v budoucnosti.

Vzhledem ke zjištěným skutečnostem v posunu názorů veřejnosti o potřebě speciálních pedagogů ve školách by autorka navrhovala pokračování průzkumu z důvodu opětovného podchycení změn nebo zahrnutí dalších odborníků do problematiky, například i z lékařské a sociální oblasti, aby došlo k propojení, interdisciplinárnímu hodnocení a zkoumání současné situace.

NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ

Na základě provedeného průzkumu se autorka domnívá, že by bylo vhodné s přípravou na integrativní vzdělávání začít při studiu pedagogiky, aby učitelé obecné pedagogiky měli lepší povědomí o tom, jak funguje systém speciálního vzdělávání. Rovněž by měly být posíleny kompetence k rozhodování, jeho síly již nestačí a je dobré problém postoupit speciálnímu pedagogovi, ať už ve školském poradenském zařízení nebo v případě ustanovení školního poradenského pracoviště přímo speciálního pedagoga na škole.

I při sílících tendencích k integraci a inkluzi stále budou existovat osoby s postižením, které nebudou moci být vzdělávány v běžné škole, pomocí běžných školních vzdělávacích programů. Na vzdělávání těchto osob často podmínky běžné školy nestačí, proto by bylo žádoucí zachovat systém speciálního školství na té úrovni, v jaké je alespoň dnes. Tato skutečnost odůvodňuje a jistě i nadále bude odůvodňovat studium speciální pedagogiky jako samostatného oboru.

Vzhledem k obecnému nedostatku financí ve školství ponechat v kompetenci ředitele, zda speciálního pedagoga zaměstná jako kmenového učitele s přímou pedagogickou činností se zkráceným úvazkem a jeho doplněním o poradenské hodiny nebo naopak, zda poradenský úvazek bude doplněn například výchovatelskou činností ve školní družině nebo školním klubu. Také by byla možná varianta, že speciální pedagog bude zaměstnancem více škol s jednotlivým zkráceným úvazkem. Při obou těchto variantách by ale bylo dobré zohlednit, že některé konzultace nemohou probíhat ve standardní pracovní době, ať už z hlediska zaneprázdněnosti jednotlivých aktérů nebo z potřeby určité intimity. Nedostatek financí by mohl být nejen přímou překážkou v ustavení pozice školního speciálního pedagoga (peníze na jeho plat), ale také nepřímou – potřeba vytvoření nebo vyčlenění uzavřeného, intimního prostoru a jeho vybavení.

Na tomto místě by autorka také ráda poukázala na jeden z možných důvodů frustrace učitelů na druhém stupni základních škol. V současné době často slyšíme stesky učitelů na špatné studijní výsledky žáků druhého stupně. Tento fakt je jistě zapříčiněn odchodem zdatnějších žáků na víceletá gymnázia. Jistě je i zapříčiněn rychlejším vyspíváním dětí a dřívejším nástupem puberty s problémy, které ji doprovázejí. Ale mnohem více je pravděpodobně zapříčiněn rezignací mnohých druhostupňových učitelů. Tomuto vyhoření by se jistě dalo zabránit například zavedením povinné přestávky ve výkonu profese v délce trvání

alespoň jeden rok, po například pěti letech praxe, se zajištěním adekvátního platu a povinností vykonávat zaměstnání zcela v jiném oboru. Zcela jistě by se ale této situaci dalo průběžně bránit poskytováním adekvátního poradenství a podpory se zdrojem přímo na škole, ať už školním psychologem nebo speciálním pedagogem. Zde vidí autorka potenciálně nejsilnější argument ve prospěch zřízení školního poradenského pracoviště. Pedagogicko-psychologické poradny zpravidla nejsou schopny poskytnout pomoc bezodkladně, zatímco školní psycholog nebo speciální pedagog by byl s to, zasáhnout bezprostředně.

Obecně platí, že informovanost otevírá dveře, proto je vhodné neustále provádět osvětovou činnost a informovat veřejnost. Zde má autorka na mysli nejen informovanost aktérů speciálně pedagogického procesu, ale také poučenost co možná nejširší veřejnosti a změnu jejího náhledu na lidi s postižením. Souvislostí znalá veřejnost pak může vytvářet tlak na politiky a odpovědné vládní činitele ohledně přerozdělování financí ve prospěch školství, je to investice do budoucnosti. Veřejnost, zvláště rodiče dětí s postižením, by už dnes mohla působit na příslušné kompetentní osoby s odůvodněním zřízení školních poradenských pracovišť, neboť ostatní školská poradenská pracoviště jsou pro tyto rodiče často nedostupná nebo nepružná z hlediska stanovení termínu návštěv.

A v neposlední řadě je důležité, aby všichni učitelé sami cítili potřebu svého dalšího vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

3. ZŠ MOST, 2010. *Školní preventista*. [online] [vid. 22. 6.2013]. Dostupné z: <http://www.3zsmost.cz/skolni-prevence/skolni-preventista>.

FISCHER, S., ŠKODA, J., 2008. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. 1. Vydání. Praha: Triton.

ISBN 978-80-7387-014-0.

JAKABČIC, I., ANDREÁNSKY, M., ANDREÁNSKA, V., 1998. Perspektívy školskej integrácie z hľadiska prípravy učiteľov. In: JESENSKÝ, J., ed. 1998. *Integrace - znamení doby. Sborník z odborné konference na počest 50. výročí Pedagogické Fakulty Univerzity Karlovy a 50. výročí přípravy speciálních pedagogů*. 1. vydání. Praha: Karolinum, s. 195–196. ISBN 80-7184-691-0.

JANEČKOVÁ, D., 1998. Komparace stylů učení běžné populace a zdravotně postižených. In: JESENSKÝ, J., ed. 1998. *Integrace - znamení doby. Sborník z odborné konference na počest 50. výročí Pedagogické Fakulty Univerzity Karlovy a 50. výročí přípravy speciálních pedagogů*. 1. vydání. Praha: Karolinum, s. 80–86. ISBN 80-7184-691-0.

JESENSKÝ, J., 1998. Podstata integrace handicapovaných. In: JESENSKÝ, J., ed. 1998. *Integrace - znamení doby. Sborník z odborné konference na počest 50. výročí Pedagogické Fakulty Univerzity Karlovy a 50. výročí přípravy speciálních pedagogů*. 1. vydání. Praha: Karolinum, s. 21–26. ISBN 80-7184-691-0.

KOCUROVÁ, M. 2002. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vydání. Dobrá Voda: Aleš Čeněk. ISBN 80-86473-23-6.

KOHOUTEK, R., 2006. Nové poznatky z poradenské psychologie. In: *Školní vzdělávací programy* [online]. 6. 9.2006. [vid. 22. 6.2013].

Dostupné z: <http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=397>.

KRUTILOVÁ, D., ČÁMSKÝ, P., SEMBDNER, J. 2008. *Sociální služby. Tvorba a zavádění Standardů kvality poskytovaných sociálních služeb*. Praha: Asociace poskytovatelů sociálních služeb. ISBN 978-80-254-3427-7.

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L., 2004. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-063-0.

- LECHTA, V., ed. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z., 1994. *Děti, rodina a stres. Vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. 1. vydání. Praha: Galén. ISBN 80-85824-06-X.
- MATULAYOVÁ, T., 2006. *Súčasný stav rozvoja školskej sociálnej práce na Slovensku*. Soukromé materiály.
- MICHALOVÁ, Z., 2008. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. 1. Vydání. Liberec: TUL. ISBN 978-80-7372-318-7.
- MOŽNÝ, I., 2002. *Sociologie rodiny*. 2., upravené vydání. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-05-9.
- NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ, 2013. Metodická zpráva zaměřená na speciální vzdělávací potřeby – zmapování vyrovnávacích a podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. [online]. [vid. 22. 6.2013]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramps/zprava>.
- PEŠATOVÁ, I., *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky se zaměřením na tyflopédii*, 2. díl. 2., upravené vydání. Liberec: TUL. ISBN 80-7372-004-3.
- PEYCHL I., 2005. *Nedonošené dítě v péči praktického a nemocničního pediatra*. 1. vydání. Praha: Galén. ISBN 80-7262-283-8.
- PRŮCHA, J. 2009. *Moderní pedagogika. 4., aktualizované a doplněné vydání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-503-5.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ J. 2009. *Pedagogický slovník. 6., aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- Rizikové těhotenství a novorozenec. In *Wikiskripta* [online]. [vid. 22. 6.2013]. Dostupné z: [http://www.wikiskripta.eu/index.php/Rizikové těhotenství a novorozenec](http://www.wikiskripta.eu/index.php/Rizikové_těhotenství_a_novorozenec)
- SKUTIL, M. a kol., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. Vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SLOWÍK, J. 2007. *Speciální pedagogika*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SOBOTKOVÁ, D., 2011. Proč považujeme za důležité dlouhodobé psychologické sledování nedonošených dětí. In *Neonatology* [online]. [vid. 17.2.2013]. Dostupné

z: <http://www.neonatology.cz/upload/www.neonatology.cz/xxkonference/dlouhodobě-psychologicke-sledovani-nedonosenych-deti.pdf>.

SPECK, K. 2009. *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. 2. Auflage. Reinhardt UTB: München. ISBN 978-3-8252-2929-0.

STEJSKAL, B., 1998. Integrace a škola v období transformace. In: JESENSKÝ, J., ed. 1998. *Integrace - znamení doby. Sborník z odborné konference na počest 50. výročí Pedagogické Fakulty Univerzity Karlovy a 50. výročí přípravy speciálních pedagogů*. 1. vydání. Praha: Karolinum, s. 157–161. ISBN 80-7184-691-0.

ŠÁNDOROVÁ, Z., 2005. *Základy komprehenzivní a integrativní speciální pedagogiky raného věku*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-259-3.

ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E. 2012. *Speciální pedagogika v praxi*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4369-1.

ŠMEJKALOVÁ, E., 1998. K pojetí institutu pedagogicko-psychologického poradenství v ČR. In: JESENSKÝ, J., ed. 1998. *Integrace - znamení doby. Sborník z odborné konference na počest 50. výročí Pedagogické Fakulty Univerzity Karlovy a 50. výročí přípravy speciálních pedagogů*. 1. vydání. Praha: Karolinum, s. 204–208. ISBN 80-7184-691-0.

ŠOTOLOVÁ, E., 1998. Integrace romského etnika. In: JESENSKÝ, J., ed. 1998. *Integrace - znamení doby. Sborník z odborné konference na počest 50. výročí Pedagogické Fakulty Univerzity Karlovy a 50. výročí přípravy speciálních pedagogů*. 1. vydání. Praha: Karolinum, s. 50–54. ISBN 80-7184-691-0.

ŠTECH, S., ZAPLETALOVÁ, J., 2013. *Úvod do školní psychologie*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0368-1.

VÁGNEROVÁ, M., 1998. Psychologická problematika integrace dětí imigrantů. In: JESENSKÝ, J., ed. 1998. *Integrace - znamení doby. Sborník z odborné konference na počest 50. výročí Pedagogické Fakulty Univerzity Karlovy a 50. výročí přípravy speciálních pedagogů*. 1. vydání. Praha: Karolinum, s. 46–49. ISBN 80-7184-691-0.

Novela zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) č. 472/2011 Sb. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2011, částka 161, s. 6317–6327 [vid. 24. 6.2013]. Dostupné z:

<http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=z&id=23650>.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2005, částka 20, s. 490–492 [vid. 24. 6. 2013]. ISSN 1211-1244.

Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4618>.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2005, částka 20, s. 503–508 [vid. 23. 6. 2013]. ISSN 1211-1244.

Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4618>

Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška číslo 72/2004 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2011, částka 43, s. 1106–1108 [vid. 24. 6. 2013].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/16096>.

Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2006, částka 37, [vid. 24. 6. 2013].

Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/13640/z_108_2006.pdf.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004, částka 190, s. 10262–10324 [vid. 23. 6. 2013].

Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník (viz text na s. 32)

Příloha č.1 Dotazník „Školní speciální pedagog v ČR“

Jsem studentka Katedry sociálních studií a speciální pedagogiky Technické univerzity v Liberci a podílím se na výzkumu podmínek ustavení možné budoucí pracovní pozice školního speciálního pedagoga v České republice. Zjišťujeme názory učitelů, speciálních pedagogů, psychologů a sociálních pracovníků na tuto pracovní pozici. Obracíme se na Vás s prosbou o spolupráci.

Výzkum je anonymní a údaje, které nám poskytnete, budou použity jen pro účely statistického zpracování v rámci našeho výzkumu.

Děkuji za spolupráci.

Lenka Havlíková

1. Kdo by měl zejména posuzovat rodinné prostředí žáků v případě problémů?

Zvolte jednu možnost.

- 1.1 učitel
- 1.2 speciální pedagog
- 1.3 psycholog
- 1.4 sociální pracovník (např. obce, odd. sociálně-právní ochrany, školy)

2. Kdo by měl zejména organizovat preventivní aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů ve škole? *Zvolte jednu možnost.*

- 2.1 učitel
- 2.2 speciální pedagog
- 2.3 psycholog
- 2.4 sociální pracovník (např. obce, odd. sociálně-právní ochrany)

3. Kdo by měl zejména spolupracovat s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi? *Zvolte jednu možnost.*

- 3.1 učitel
- 3.2 speciální pedagog
- 3.3 psycholog
- 3.4 sociální pracovník (např. obce, odd. sociálně-právní ochrany)

4. Kdo by měl zejména zabezpečovat poradenství žákům, rodičům, ale i učitelům a dalším pracovníkům školy v oblasti řešení edukačních problémů žáků? *Zvolte jednu možnost.*

- 4.1 učitel
- 4.2 speciální pedagog
- 4.3 psycholog
- 4.4 sociální pracovník (např. obce, odd. sociálně-právní ochrany)

5. Kdo by měl zejména pomáhat žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním v zapojení do vrstevnické skupiny? *Zvolte jednu možnost.*

- 5.1 učitel
- 5.2 speciální pedagog
- 5.3 psycholog
- 5.4 sociální pracovník (např. obce, odd. sociálně-právní ochrany)

6. Kdo by měl zejména propagovat školu, přispívat k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti? *Zvolte jednu možnost.*

- 6.1 učitel
- 6.2 speciální pedagog
- 6.3 psycholog
- 6.4 sociální pracovník (např. obce, odd. sociálně-právní ochrany)

7. Považujete za žádoucí, aby se na řešení následujících problémů žáků podíleli i školní speciální pedagogové? *Označte ano/žádoucí anebo ne/nežádoucí.*

1	vývojové poruchy	Ano	Ne
2	neurotické problémy	Ano	Ne
3	poruchy učení	Ano	Ne
4	problémy s učením vyplývající z odlišného jazykového a kulturního prostředí žáka	Ano	Ne
5	problémy s učením vyplývající ze sociálně znevýhodněného prostředí rodiny žáka	Ano	Ne
6	nepravidelná docházka do školy, opakované opožděné příchody, záškoláctví	Ano	Ne
7	poruchy chování	Ano	Ne
8	problémové chování žáků ve vztahu k autoritám	Ano	Ne
9	spory mezi žáky	Ano	Ne
10	šikana, kyberšikana	Ano	Ne
11	vytváření zdravého sociálního klimatu ve škole	Ano	Ne

8. Přispěly by ke zvýšení školské úspěšnosti žáků následující činnosti školních speciálních pedagogů? Označte ano/přispěli by anebo ne/nepřispěli by.

1	včasná diagnostika ohrožení žáka	Ano	Ne
2	vyhledávací činnost s cílem vyhledávání žáků v hmotné a sociální nouzi	Ano	Ne
3	krizová intervence	Ano	Ne
4	nápravná činnost, která představuje souhrn postupů na dosažení pozitivní změny v konání žáka s cílem zmírnit hmotnou nebo sociální nouzi	Ano	Ne
5	sociální poradenství zaměřené na zjištění rozsahu a charakteru hmotné nebo sociální nouze, na zjištění příčin jejího vzniku, na poskytnutí informací o možnostech řešení a na usměrnění rodičů při volbě a uplatňování forem sociální pomoci	Ano	Ne
6	sociální poradenství s cílem doporučit poskytnutí odborných poradenských služeb specializovanými institucemi rodičům a žákům	Ano	Ne
7	vytváření rovných příležitostí ve vzdělávání pro žáky ze sociálně vyloučených skupin	Ano	Ne
8	práce s rodiči žáků metodami sociální práce v kombinaci s metodami edukace dospělých	Ano	Ne
9	školská a rodinná mediace	Ano	Ne
10	spolupráce s vybranými institucemi při řešení individuálních případů	Ano	Ne
11	podpora vytváření multikulturního prostředí ve škole	Ano	Ne
12	získávání zdrojů například projektovou činností či medializací	Ano	Ne
13	kommunikace s médii a jinými organizacemi v oblasti sociálních služeb s pověřením zřizovatele	Ano	Ne

9. S kterými cílovými skupinami by měl pracovat školní speciální pedagog:

9. S kterými cílovými skupinami by měl pracovat školní speciální pedagog:

1	s žáky	Ano	Ne
2	s rodiči	Ano	Ne
3	s učiteli	Ano	Ne
4	se speciálními pedagogy	Ano	Ne
5	s asistenty učitelů	Ano	Ne
6	s psychology	Ano	Ne
7	se sociálními pracovníky	Ano	Ne
8	s odděleními sociálněprávní ochrany	Ano	Ne
9	se soudy	Ano	Ne
10	s policií	Ano	Ne
11	s organizacemi občanské společnosti: občanská sdružení, neziskové organizace...	Ano	Ne
12	s církvemi	Ano	Ne

10. Prosím přečtěte si seznam argumentů ve prospěch ustavení pracovní pozice školních speciálních pedagogů. Za jak důležité je považujete?

10. Prosím přečtěte si seznam argumentů ve prospěch ustavení pracovní pozice školních speciálních pedagogů. Za jak důležité je považujete?

Při hodnocení použijte známky 1–5, přičemž 1 znamená „velmi důležité“ a 5 „absolutně nedůležité“.

1	zvyšující se podíl žáků s poruchami učení	1	2	3	4	5
2	zvyšující se podíl žáků s poruchami chování	1	2	3	4	5
3	zvyšující se podíl žáků se specifickými vzdělávacími potřebami/zdravotní znevýhodnění	1	2	3	4	5
4	zvyšující se podíl žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí	1	2	3	4	5
5	zvyšující se podíl žáků z kulturně odlišného prostředí	1	2	3	4	5
6	prohlubující se sociální nerovnost ve třídách, školách	1	2	3	4	5
7	zvyšující se riziko ohrožení morálního vývoje dětí a mládeže způsobené rozvojem informačně komunikačních technologií (internet, Facebook)	1	2	3	4	5
8	zvyšující se riziko ohrožení morálního vývoje dětí a mládeže konzumním životním stylem	1	2	3	4	5
9	přetíženost učitelů	1	2	3	4	5
10	nedostatek asistentů učitelů	1	2	3	4	5
11	nedostatek školních psychologů zaměstnaných na úvazek ve školách	1	2	3	4	5
12	nedostatek školních speciálních pedagogů zaměstnaných na úvazek ve školách	1	2	3	4	5
13	rostoucí potřeba spolupráce se sociálními pracovníky oddělení sociálně-právní ochrany	1	2	3	4	5
14	rostoucí výskyt sociálně-patologických jevů ve škole	1	2	3	4	5

11. Které podmínky by měly být splněny, aby mohla být ustavená pracovní pozice školních speciálních pedagogů?

11. Které podmínky by měly být splněny, aby mohla být ustavená pracovní pozice školních speciálních pedagogů?

Při hodnocení použijte známky 1–5, přičemž 1 znamená „velmi důležité“ a 5 „absolutně nedůležité“.

1	Je potřebná změna školské legislativy.	1	2	3	4	5
2	Je potřebné alokovat finanční prostředky a zajištění mzdových nároků školských speciálních pedagogů.	1	2	3	4	5
3	Je potřebné připravit školy a poradenská zařízení na zavedení nové profese.	1	2	3	4	5
4	Je potřebné zajistit spolupráci mezi rezortem školství, sociálních věcí a zdravotnictví	1	2	3	4	5

12. Které překážky podle Vás brání ustavení pracovní pozice školních speciálních pedagogů:

Při hodnocení použijte známky 1–5, přičemž 1 znamená „velmi důležité“ a 5 „absolutně nedůležité“.

1	Názor, že není potřeba zavádět další profesi	1	2	3	4	5
2	Názor, že speciální pedagogika je ještě stále v českých podmínkách nedostatečně rozvinutou profesí	1	2	3	4	5
3	Nedostatek kvalifikovaných speciálních pedagogů	1	2	3	4	5
4	Chybějící zkušenost se spoluprací se speciálními pedagogy při řešení problémů žáků	1	2	3	4	5
5	Nedostatek finančních prostředků na mzdy	1	2	3	4	5

13. Které překážky podle Vás brání ustavení pracovní pozice školních speciálních pedagogů na úrovni odborných zaměstnanců škol a školských zařízení:

Při hodnocení použijte známky 1–5, přičemž 1 znamená „velmi důležité“ a 5 „absolutně nedůležité“.

1	Obava z konkurence	1	2	3	4	5
2	Nedostatečná informovanost o speciální pedagogice	1	2	3	4	5
3	Nedostatek kvalifikovaných speciálních pedagogů	1	2	3	4	5
4	Chybějící zkušenost multidisciplinární spolupráce při řešení problémů žáků	1	2	3	4	5
5	Nedostatek finančních prostředků na mzdy	1	2	3	4	5

Jste:

Jste:

1	Muž
2	Žena

Kolik je Vám let?

Kolik let vykonáváte praxi v oboru?

Jaké je Vaše aktuální nejvyšší dosažené vzdělání?

1	Neukončené základní
2	Základní
3	Středoškolské bez maturity
4	Středoškolské s maturitou
5	1. stupeň vysokoškolského studia (Bc.)
6	2. stupeň vysokoškolského studia (Mgr., Ing.)
7	3. stupeň vysokoškolského studia a vyšší

Ve kterém kraji pracujete?

1	Liberecký
2	Ústecký
3	Jiný (uved'te):

Jste:

1	Učitel
2	Speciální pedagog
3	Metodik prevence
4	Psycholog
5	Výchovný poradce
6	Preventista
7	Ředitel školy
8	Zástupce ředitele školy
9	Vědoucí pracovník poradenského zařízení
10	Sociální pracovník PPP, CPS...
11	Terénní sociální pracovník
12	Sociální kurátor

Jste zaměstnancem

1	Školy
2	Poradenského zařízení
3	Oddělení sociálně právní ochrany
4	Jiné, uveďte

Prostor pro Vaše náměty a připomínky: